

**Was es heisst, ein guter Gärtner zu sein**  
**Zur ästhetischen Dimension der Berufsbildung**

Abhandlung  
zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät  
der  
Universität Zürich

vorgelegt von  
Béatrice Di Pizzo

Angenommen im Frühjahrssemester 2018  
auf Antrag der Promotionskommission:  
Prof. Dr. Roland Reichenbach (hauptverantwortliche Betreuungsperson)  
und Prof. Dr. Philipp Gonon

Zürich, 2018

## **Abstract**

*Die duale Berufsbildung ist neben dem Gymnasium eine starke Bildungstradition, welche in der Schweiz trotz ihrer Professionalisierung die zentralen Elemente einer Berufslehre im Lehrbetrieb bewahrte. Lange blieb die gesellschaftspolitische Bedeutung dieser Aufteilung zentral, bis Margrit Stamm 2006 die Rolle der Berufsbildung als Talentförderin entdeckte und sie damit in den Kontext der Exzellenz-Forschung stellte.*

*In den vergangenen zehn Jahren untersuchten Erziehungswissenschaftler die Bedeutung von Materialität im Bildungsprozess und, gestützt auf eine Wiederbelebung der Phänomenologie, die Körperlichkeit von Lernerfahrung. Dies führte zur Hypothese, dass die implizite Wahrnehmungsschulung der Lernenden im Lehrbetrieb als ästhetische Dimension definiert werden könne.*

*In einer explorativen Studie wird mittels qualitativer Leitfadeninterviews untersucht, wie die ästhetische Dimension von zwölf Landschaftsgärtner-Lehrlingen wahrgenommen wird, in welchem Bezug sie zur Leistungsexzellenz steht und ob sie einen Beitrag zur Berufsidentität leisten kann.*

## **Vorwort und Danksagung**

Für ihr Engagement und die wissenschaftliche Kritik danke ich zunächst Prof. Dr. Roland Reichenbach und Prof. Dr. Fritz Oser, welche damit die Dissertation ermöglichten. Wichtige Hinweise zum empirischen Teil stammen von Prof. Dr. Ph. Gonon und die redaktionellen Eingriffe von Zoe Arnold.

Unterstützung erhielt ich ausserdem von Walter Gut, dem Rektor der Berufsfachschule in Sursee, von Beat Gygax, eidg. dipl. Gärtnermeister, und von zwölf jungen Landschaftsgärtnern, die sich für Interviews zur Verfügung gestellt haben.

# Inhaltsverzeichnis

<b>ABSTRACT</b>	<b>2</b>
<b>VORWORT UND DANKSAGUNG</b>	<b>3</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS</b>	<b>4</b>
<b>EINLEITUNG</b>	<b>7</b>
<b>1 BERUFSBILDUNG UND BERUFLICHE GRUNDBILDUNG</b>	<b>12</b>
1.1 DIE MEISTERLEHRE IM LEHRBETRIEB	13
1.1.1 DIE AUSBILDUNG DER HANDWERKER	13
1.1.1.1 Handwerk in der Antike	14
1.1.1.2 Handwerk im Mittelalter	14
1.1.2 LEONARDO DA VINCIS HANDWERKSLEHRE	17
1.1.3 DIE HANDWERKLICHE ODER BETRIEBLICHE LEHRPRAXIS	23
1.2 GENEALOGIE DER DUALEN BERUFSBILDUNG IN DER SCHWEIZ	28
1.2.1 DIE PROFESSIONALISIERUNG DER BERUFE	29
1.2.1.1 Entwicklungen zur Zeit des Frühkapitalismus	29
1.2.1.2 Erste staatliche Eingriffe	30
1.2.1.3 Berufsbildung für qualifizierte Berufsleute	31
1.2.1.4 Die Herausforderung internationaler Bildungsstandards	32
1.2.2 FAZIT	32
1.2.3 BILDUNGSVERORDNUNG, BILDUNGSPLAN UND TAXONOMIE	35
1.2.3.1 Der Standard-Lehrplan der Landschaftsgärtner	40
1.3 FORSCHUNGLÜCKEN UND AUFARBEITUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN	44
<b>2 BERUFSBILDUNG IM BLICK DER LERN- UND BILDUNGSFORSCHUNG</b>	<b>47</b>
2.1 DISPOSITIONELLE INTELLIGENZ(EN) UND PRAKTISCHE BEGABUNGSFÖRDERUNG	48
2.1.1 INTELLIGENZ UND BEGABUNG	48
2.1.2 EXPERTISE	49
2.1.3 PRAKTISCHE INTELLIGENZ	50
2.1.4 BASALE FÄHIGKEITEN ODER TALENTE (GIFTEDNESS)	53
2.1.5 FAZIT	55
2.2 MATERIALITÄT IM BILDUNGSPROZESS	56
2.2.1 EINFLÜSSE DER REFORMPÄDAGOGIK	57
2.2.2 DIE KÖRPERLICHKEIT VON LERNERFAHRUNGEN	61
2.2.2.1 Der <i>Material Turn</i> der Erziehungsphilosophie	62
2.3 FOKALES BEWUSSTSEIN	65
2.3.1 BEWUSSTSEIN UND BEWUSSTWERDEN	67
2.3.2 REFLEXIVE HANDLUNGSKOMPETENZ	68
2.4 BERUFSIDENTITÄT	72
2.4.1 BERUFSETHOS	74
2.5 FAZIT	76
<b>3 DIE ÄSTHETISCHE DIMENSION DER BERUFSBILDUNG</b>	<b>78</b>
3.1 DER BEGRIFF DES „ÄSTHETISCHEN“	79
3.1.1 ÄSTHETISCHE URTEILSFÄHIGKEIT	81

3.1.2	ÄSTHETISCHE BILDUNGSFÄHIGKEIT	84
3.1.3	ÄSTHETISCHE BETRACHTUNGS- UND ERFAHRUNGSWEISEN	88
3.1.4	ÄSTHETISCHER MODUS	90
3.1.5	ÄSTHETISCHE PRAXIS	93
3.1.6	DAS GESCHMACKSURTEIL	96
<b>3.2</b>	<b>DIE DRITTE DIMENSION DER BERUFSBILDUNG</b>	<b>101</b>
<b>4</b>	<b>EINE EXPLORATIVE FALLSTUDIE ZU DEN LANDSCHAFTSGÄRTNERN</b>	<b>111</b>
<b>4.1</b>	<b>QUALITATIVES FORSCHUNGSDESIGN</b>	<b>111</b>
4.1.1	DARSTELLUNG DES EMPIRISCHEN VORGEHENS	111
4.1.2	METHODE	113
4.1.2.1	Qualitätskriterien	114
<b>4.2</b>	<b>UNTERSUCHUNGSDESIGN</b>	<b>116</b>
4.2.1	ENTWICKLUNG DES INTERVIEWLEITFADENS	117
4.2.2	STICHPROBE	119
4.2.3	DATENAUFBEREITUNG	121
<b>4.3</b>	<b>AUSWERTUNGSVERFAHREN</b>	<b>123</b>
4.3.1	AUSWERTUNGSMETHODE	123
4.3.1.1	Kategorienbildung	124
4.3.1.2	Ankerbeispiele und Kodierung	128
<b>4.4</b>	<b>ERGEBNISSE</b>	<b>130</b>
4.4.1	INHALTSANALYSE DER INTERVIEWS	130
4.4.1.1	Wie junge Landschaftsgärtner die Arbeitsprodukte wahrnehmen und beurteilen lernen	131
4.4.1.2	Wie junge Landschaftsgärtner ihre Integration in den Lehrbetrieb beschreiben	135
4.4.1.3	Wie junge Landschaftsgärtner ihren perzeptiven Kompetenzerwerb reflektieren	151
4.4.1.4	Wie junge Landschaftsgärtner ihre Selbsterfahrung in der Berufsbildung kommentieren	154
4.4.2	ERGEBNISSE UND BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG	162
4.4.2.1	Wahrnehmung und Urteil	163
4.4.2.2	Integration ins Arbeitsfeld und das Erlernen einer ästhetischen Praxis	163
4.4.2.3	Den perzeptiven Kompetenzerwerb bewusst wahrnehmen	165
4.4.2.4	Reflektierte Selbsterfahrung im Berufsfeld	166
<b>4.5</b>	<b>INTERPRETATION DER EMPIRISCHEN ERGEBNISSE</b>	<b>166</b>
<b>5</b>	<b>DISKUSSION</b>	<b>171</b>
<b>5.1</b>	<b>DISKUSSION DES FORSCHUNGSGEGENSTANDES</b>	<b>171</b>
<b>5.2</b>	<b>DISKUSSION DES VERWENDETEN THEORETISCHEN ZUGANGES</b>	<b>172</b>
<b>5.3</b>	<b>REFLEXION DES EMPIRISCHEN VORGEHENS</b>	<b>174</b>
<b>6</b>	<b>SCHLUSSBETRACHTUNG</b>	<b>175</b>
<b>7</b>	<b>VERZEICHNISSE</b>	<b>183</b>
<b>7.1</b>	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>183</b>
<b>7.2</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>184</b>
<b>8</b>	<b>ANHANG</b>	<b>208</b>
<b>8.1</b>	<b>INTERVIEW MIT LEITFADEN FÜR 12 JUNGGÄRTNER (ZENTRALSCHWEIZ)</b>	<b>208</b>
8.1.1	1. INTERVIEW MIT LEITFADEN FÜR 12 JUNGGÄRTNER (ZENTRALSCHWEIZ), FGFG 1994	209
8.1.2	2. INTERVIEW MIT LEITFADEN FÜR 12 JUNGGÄRTNER (ZENTRALSCHWEIZ), GFG 1985	220
8.1.3	3. INTERVIEW MIT LEITFADEN FÜR 12 JUNGGÄRTNER (ZENTRALSCHWEIZ), GFG 1986	234
8.1.4	4. INTERVIEW MIT LEITFADEN FÜR 12 JUNGGÄRTNER (ZENTRALSCHWEIZ), GFG 1991	243
8.1.5	5. INTERVIEW MIT LEITFADEN FÜR 12 JUNGGÄRTNER (ZENTRALSCHWEIZ), GFG1993	256

8.1.6	6. INTERVIEW MIT LEITFADEN FÜR 12 JUNGGÄRTNER (ZENTRALSCHWEIZ), GFG 1994	266
8.1.7	7. INTERVIEW MIT LEITFADEN FÜR 12 JUNGGÄRTNER(ZENTRALSCHWEIZ), GFG1994L	273
8.1.8	8. INTERVIEW MIT LEITFADEN FÜR 12 JUNGGÄRTNER (ZENTRALSCHWEIZ), GFG 1995	283
8.1.9	9. INTERVIEW MIT LEITFADEN FÜR 12 JUNGGÄRTNER (ZENTRALSCHWEIZ), GFG1996	293
8.1.10	10. INTERVIEW MIT LEITFADEN FÜR 12 JUNGGÄRTNER (ZENTRALSCHWEIZ), GFG 19952	303
8.1.11	11. INTERVIEW MIT LEITFADEN FÜR 12 JUNGGÄRTNER (ZENTRALSCHWEIZ), LGFG 1994	318
8.1.12	12. INTERVIEW MIT LEITFADEN FÜR 12 JUNGGÄRTNER (ZENTRALSCHWEIZ), RGFG 1994	330

## Einleitung

Das Postulat zum Aufbau beruflicher Bildungsanstalten und damit zur Professionalisierung der Berufsbildung durch den Bund stützte sich in der Schweiz nicht allein auf einen pädagogisch-moralischen Diskurs, wie beispielsweise von Georg Kerschensteiner 1908 in Zürich vorgetragen,<sup>1</sup> sondern auf einen gesellschaftspolitischen Anspruch.<sup>2</sup> Das erste eidgenössische Berufsbildungsgesetz trat am 1. Januar 1933 in Kraft und wurde 1963, 1978 und letztmals 2002 revidiert, wobei 1963 und 1978 lediglich Anpassungen an den Arbeitsmarkt vollzogen wurden. Über die quantitative Expansion der Berufsbildung und den Ausbau der damit verbundenen Weiterbildungsmöglichkeiten wurde in der Schweiz während der Hochkonjunktur der 1960er Jahre eine Verdoppelung der Lehrlingszahlen erreicht und damit die demografische Entwicklung abgedeckt. Im Zentrum der Berufsbildung stand zwischen 1930 und 1978 nicht die Entfaltung der Persönlichkeit der Jugendlichen, sondern ihre Arbeitsmarktfähigkeit. Angestrebt wurde die Vollbeschäftigung und eine Sicherung des Wohlstandes.<sup>3</sup> Trotz der Schaffung von Kurzzeitgymnasien<sup>4</sup> in den 1980er und 1990er Jahren blieb die Zahl der Maturandinnen und Maturanden im europäischen Vergleich gering. Begabung wurde unverändert mit dem Besuch des Gymnasiums konnotiert und Begabungsförderung infolgedessen den akademisch-intellektuellen Bildungsgängen zugewiesen<sup>5</sup> – unter diesen Umständen blieb auch das Ansehen der Berufslehre tief. Die Einsicht, dass sich in der Schweiz weiterhin intelligente und talentierte Jugendliche für die Berufsbildung entschieden und deren Potenzial oft unentdeckt blieb, wie Margrit Stamm in ihrem Forschungsbericht „Hochbegabt und ‚nur‘ Lehrling“ (Stamm, Müller & Niederhauser 2006) festhielt, sowie den steigenden Bedarf des Arbeitsmarktes an qualifizierten Mitarbeitern führte zum Berufsbildungsgesetz von 2002. Es strebte die Durchlässigkeit des Bildungssystems an und war verbunden mit zusätzlichen Forschungsanstrengungen.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Georg Kerschensteiners Vortrag, den er am 12. Januar 1908 auf Einladung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich hielt, wurde 1911 als „Begriff der Arbeitsschule“ veröffentlicht. Gestützt auf Pestalozzi und Dewey forderte er damals, dass Bildungsmöglichkeiten im Rahmen der Berufsbildung geschaffen werden sollen. Siehe Kerschensteiner 1911/2011, in den Vorbemerkungen.

<sup>2</sup> Wettstein & Gonon (2009, S. 74f) verweisen auf die Streitschriften von Bernoulli (1822) und Vest (1823), welche den Niedergang des Zunftwesens und den Einfluss der Gewerbefreiheit auf Industrialisierung und Berufsbildung dokumentieren.

<sup>3</sup> Wettstein & Gonon 2009, S. 70.

<sup>4</sup> Kurzzeitgymnasien (im Unterschied zu sechs- oder siebenjährigen Langzeitgymnasien) erlauben den leistungsbesten Sekundarschülern – je nach Kanton mit einem Notendurchschnitt oder über eine Aufnahmeprüfung – nach zusätzlichen zwei oder drei Jahren in der Volksschule, einen gymnasialen Weg einzuschlagen und ein Universitätsstudium anzustreben.

<sup>5</sup> Stamm 2014b, S. 147.

<sup>6</sup> Graf 2013; Gonon 2014.

Getragen wurde dieser Paradigmenwechsel von der Expertise-Forschung, welche die wesentlich von Ericsson (1993) geprägte These vertritt, dass aussergewöhnliche Leistungen im Beruf nicht das Resultat interindividueller Unterschiede in basalen Fähigkeiten und Intelligenzen seien, sondern auf bereichsspezifische Fertigkeiten und vollständig verfügbares Expertenwissen zurückgeführt werden könnten und nicht ohne extensives Training, extreme Anstrengungs- und Reflexionsbereitschaft und weit überdurchschnittliche intrinsische Motivation erzielt würden.<sup>7</sup> In ihrem Forschungsbericht zum Ausbildungsverlauf begabter Berufslernenden in der Schweiz vertreten Stamm, Müller und Niederhauser (2006) sogar die These, dass der Einfluss kognitiver Fähigkeiten unbedeutend sei.<sup>8</sup> Sie postulieren für eine gezielte Talentförderung in der Berufsbildung prozessanalytische Untersuchungen,<sup>9</sup> welche die Ausbildung im Lehrbetrieb beleuchten. Offen bleibt weiterhin, welche basalen Fähigkeiten zum Ausbildungserfolg beitragen und wie metakognitive Prozesse diese Entwicklung steuern. Dazu wird im Folgenden, und gestützt auf neuere Forschungsliteratur, die These einer ästhetischen Dimension der Berufsbildung entwickelt. Sie wird zunächst theoretisch hergeleitet und anschliessend in einer vergleichenden Fallstudie exploriert.<sup>10</sup>

Anlass zur vorliegenden Arbeit bot ein Ereignis, nämlich die Goldmedaille zweier junger Landschaftsgärtner an den Berufsweltmeisterschaften 2013 in Leipzig, den sogenannten WorldSkills, sowie der Umstand, dass die Autorin dieser Arbeit als Auszubildende am Zentralschweizer Erfolg beteiligt war. Den Sieg errangen die jungen Gärtner nicht allein aufgrund ihres umfassenden Fachwissens oder ihrer manuellen Geschicklichkeit, sondern weil es ihnen gelang, routiniert eine besonders geschmackvolle und kreative Umsetzung einer einheitlichen Gartenplanung zu realisieren. Formal unterliegt ihre Ausbildung dem Bildungsplan von 2012 zur Verordnung über die berufliche Grundbildung von Gärtnerinnen oder Gärtnern EFZ, Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau, der die Ausbildung der Zentralschweizer Jugendlichen steuert. Die Analyse der Verordnung zeigt jedoch, dass die Berufsfachschule kaum explizite Ausbildung im Ästhetischen bietet, vielmehr geschieht dies, so die These dieser Forschungsarbeit, implizit in den Lehrbetrieben.<sup>11</sup>

---

<sup>7</sup> Süss 2007, S. 18; Stamm 2014a, S. 77.

<sup>8</sup> Stamm, Müller & Niederhauser (2006) diskutieren die Intelligenzforschung und setzen das Leistungsprüfungssystem von Horn (1983) ein.

<sup>9</sup> Stamm, Müller & Niederhauser (2006) stützen sich auf das DMGT (The Differentiated Modell of Giftedness and Talent) von Gagné (1993) und das Münchner Begabungsprozessmodell von Ziegler und Perleth (1997).

<sup>10</sup> Fend 1990, S. 691.

<sup>11</sup> Krumm 1989, S. 513.



Zahlreiche Staaten versuchten dem wirtschaftlich und gesellschaftlich bedingten Professionalisierungsdruck durch eine bürokratische Verschulung der Ausbildungsgänge (F) oder einem liberalen Marktmodell (GB) zu begegnen, während die Schweiz, Deutschland und Österreich ihr duales Berufsbildungssystem beibehielten (Graf 2013). Damit einher ging der Aufbau einer Berufsbildungsverwaltung und die Entwicklung einer Berufsbildungsforschung, die sich bisher vorwiegend auf die Ausarbeitung von Steuerungswissen und auf eine arbeitsmarktorientierte Kompetenzbildung konzentrierte. Im Zuge einer neuen Materialität in den Erziehungswissenschaften und der damit verbundenen Einsicht in die Körperhaftigkeit von Lernerfahrungen nähern sich die Forschungsbereiche allerdings an und eine gestaltungsorientierte Berufsbildungspraxis im Lehrbetrieb wird greifbar (Rauner 2002).

Hier setzt diese Forschungsarbeit ein und will durch die ästhetische Dimension der Berufsbildung einen Beitrag zur Verbindung der Konzepte leisten. Sie geht von einer Trias von theoretischer, praktischer und ästhetischer Bildung aus<sup>12</sup> und beschäftigt sich mit einer ästhetischen Praxis,<sup>13</sup> dem Rezipieren und Herstellen von Artefakten und einer inhärenten materiellen Normativität, welche durch den Kontext der Profession gegeben und im Berufsethos tradiert wird.<sup>14</sup> In einer explorativen Fallstudie, methodologisch orientiert an Mayring (2015) und Rosenthal (2011), wurden zudem zwölf Lernende in der Grundausbildung zum Landschaftsgärtner EFZ befragt. Forschungsziel war es, zu untersuchen, auf welche Weise junge Landschaftsgärtner die ästhetische Dimension ihrer Berufsausbildung wahrnehmen und reflektieren.

Die Darstellung der Erkenntnisinteressen macht deutlich, dass sich die vorliegende Arbeit nicht mit der Erarbeitung eines neuen Lehrplans beschäftigt, sondern vielmehr zu zeigen versucht, welchen Beitrag die ästhetische Dimension der Berufsbildung zur Leistungsexzellenz und darüber hinaus zur Berufsidentität liefert.

In einem ersten Kapitel befasst sich die Arbeit anhand eines historischen Beispiels mit den konstituierenden Elementen der dualen Berufsbildung – dem Erlernen einer Berufspraxis im Lehrbetrieb unter der Anleitung eines Lehrmeisters – und fokussiert dann auf die Entwicklung der Arbeitswelt in der Schweiz, die Genealogie der dualen Berufsbildung, den Aufbau einer Berufsadministration und die Institutionalisierung und Systematisierung der Berufsbildung.

---

<sup>12</sup> Koch 1994, S. 9.

<sup>13</sup> Reckwitz 2012, S. 23.

<sup>14</sup> Oser 1998, S. 65.

Darauf folgt die Darstellung des Ist-Zustandes anhand eines Beispiels, dem *Standard-Lehrplan für Betriebe der Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau* von 2012. Damit wird im theoretischen Teil gleichzeitig der Lehrplan derjenigen Lerngruppe exemplarisch vorgestellt und analysiert, welche im empirischen Teil die Basis der Fallstudie bildet. Das erste Kapitel schliesst mit einem Fazit und der Fokussierung der Forschungsfragen.

Gegenstand des zweiten Kapitels ist es, ein prozessorientiertes Bildungsverständnis um eine materielle und phänomenologische Dimension zu ergänzen, mithin den Bildungsgehalt handwerklicher Berufspraxis zu beleuchten. Dazu werden diejenigen wissenschaftlichen Entwicklungen kritisch betrachtet, die von einem dispositionalen Intelligenzbegriff zum performativen Begabungskonzept führen und eine Verbindung zwischen Leistungsexzellenz, Begabung und physischem Lernprozessen sichtbar machen. Diese Präzisierung ist zentral, um eingeschränkt diskursiv-kognitivistisch Betrachtungsweisen zu ergänzen und eine für die kritische Betrachtung der dualen Berufsbildung unerlässliche körperlich-sinnliche Erfahrungen in der Berufspraxis zu beleuchten. Die Ereignishaftigkeit von Materie und deren Bedeutsamkeit stehen im Zentrum, wobei sich diese körperliche Annäherung mit reformpädagogischen Ansätzen verbinden lässt. Der letzte Abschnitt beleuchtet fokales Bewusstsein als eine Selbststeuerungskompetenz und setzt sich mit der ästhetischen Erkenntnisfähigkeit und deren notwendigen Versprachlichung in Reflexionsprozessen auseinander.

Eine qualitative Auseinandersetzung mit dem Arbeitsprodukt und die damit verbundene Schulung perzeptiver Fähigkeiten führt in einem dritten Kapitel zur Hypothese einer ästhetischen Dimension der Berufsbildung. Diese beschreibt eine kontextuell begründete Urteilsbildung und erlaubt die Formulierung eines beruflichen Qualitätsanspruches, welcher im Berufsethos verankert den Erwerb einer Berufspraxis begleitet und mithin zur Exzellenz führt. Das dritte Kapitel schliesst mit der Synthese der vorläufigen Resultate in einem erweiterten Analysemodell und verknüpft die Forschungsfragen mit den Forschungsständen und den theoretischen Zugängen.

Im anschliessenden Methodenkapitel wurden in einer vergleichenden Fallstudie zwölf junge Lernende aus dem erfolgreichen Ausbildungsjahrgang 2013 des Berufsbildungszentrums in Sursee in standardisierten Interviews befragt. Dabei wurde neben der retrospektiv wahrgenommenen und reflektierten Veränderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung der

Jugendlichen auch indirekt ein professionelles Geschmacksurteil der Landschaftsgärtner exploriert und von der Forschenden im Hinblick auf Exzellenz und Berufsethos untersucht.

Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte nach Mayring (2000) und beschreibt auf der Basis eines methodisch hergeleiteten Kriterienrasters, wie die jungen Landschaftsgärtner der Zentralschweiz ihre Beobachtungen und Gedanken zu einer ästhetischen Dimension der Berufsbildung der Forscherin in einer Befragung mitteilten. Ohne begleitende Beobachtungsprotokolle und Expertenbefragung drohte allerdings die Gefahr einer subjektiven Sicht und Interpretation der Autorin. Dem wurde durch eine bewusste und methodengeleitete Datenerhebung Rechnung getragen. Da bei inhaltsanalytischen Auswertungen das Verstehen und Verständnis der Lernenden sowie der Forschenden eine erhebliche Rolle spielen, musste der Gefahr eines hermeneutischen Zirkels bewusste eine selbstkritische Reflexion der Erkenntnisprozesse entgegengesetzt werden.<sup>15</sup> In vier Abschnitten werden analog der Kategorienbildung und der Kodierung die Textstellen aus den Interviews aufgeführt, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage führen und damit Auskunft geben darüber, wie junge Landschaftsgärtner der Zentralschweiz die ästhetische Dimension ihrer Ausbildung im Lehrbetrieb darstellen und erläutern. Die Ergebnisse werden deskriptiv, also ohne Wertung und Interpretation im Hinblick auf die Forschungshypothese, geordnet und dargestellt. Dieser Abschnitt stellt die Befunde der explorativen Studie in verdichteter Form dar und setzt sie mit der Zusammenfassung der theoretischen Ergebnisse in Beziehung.

Nach der Verdichtung der Befund zielt das fünfte Kapitel darauf, den Forschungsgegenstand, die theoretische Heuristik sowie das empirische Vorgehen zu diskutieren. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse geben Rückschlüsse auf die Reichweite der Ergebnisse und auf Forschungslücken im Untersuchungsfeld. Die Schlussbetrachtung fasst die wichtigsten Befunde zusammen und beschreibt den Beitrag und die Grenzen der vorliegenden Arbeit sowie weitere Forschungsfragen.

---

<sup>15</sup> Lamnek 2010, S. 174ff.

# 1 Berufsbildung und berufliche Grundbildung

Die Berufsbildung umfasst im weitesten Sinn alle Massnahmen und Vorgänge der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Damit ist der Gegenstand dieser Untersuchung, die duale Berufsbildung zunächst *Teil eines Bildungssystems*, das Lernenden eine berufliche Grundausbildung bietet und ihnen damit gesellschaftliche Perspektiven eröffnet.<sup>16</sup> Die duale Berufsbildung besteht aus zwei Teilen und so wird an den Berufsschulen berufspraktischer Fachunterricht, berufstheoretischer Grundlagenunterricht, aber auch allgemeinbildender Unterricht in Teilzeitform (an einem oder zwei Wochentagen) und in Blockform erteilt.<sup>17</sup> Den überwiegenden Teil ihrer Lern- und Lehrzeit verbringen die Lernenden jedoch im Lehrbetrieb.

Aufgrund ihrer Genese ist die Berufsbildung aufs Engste mit der Arbeitswelt verbunden. Sie ist als Bildungstradition aus ihr entstanden und damit gehalten, sich auf Veränderungen derselben einzustellen. Daher kann die Berufsbildungsforschung zunächst als eine Doppelung von Berufs- und Bildungsforschung verstanden werden. Aufgrund ihrer *Historizität* (Bremer 2005) führt sie vorwiegend zwei verschiedene Forschungsperspektiven zusammen: Auf der einen Seite die Entwicklungspsychologie sowie die Lehr-Lernforschung im Hinblick auf die *Optimierung des menschlichen Potenzials* und auf der anderen Seite eine Arbeitsmarktforschung, welche die Produktivität menschlicher Arbeit, entsprechende Kompetenzentwicklung und die Qualifizierung für immer differenziertere Berufsfelder anstrebt.

Diese Forschungstradition wird von deutschsprachigen Kritikern in den 1960er Jahren verurteilt (Blankertz 1969; Kade 1983) und letztlich auf die Geschichte der modernen Gesellschaft seit der Industrialisierung zurückgeführt (Marx 1867; Habermas 1976). Vernachlässigt werde in der Berufsbildungsforschung, zumindest ihren Kritikern zufolge, ein wichtiger Aspekt, nämlich die Steuerung von Kompetenzentwicklung durch das Individuum: „Qualifikationen fallen weder vom Himmel noch keimen sie auf einem Arbeitsmarkt, sie entstehen in Subjekten, die angesichts bestimmter Anforderungen Bestimmtes lernen, das allein wegen seiner Nützlichkeit nicht prinzipiell von Bildung unterschieden werden darf.“<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Wettstein & Gonon 2009, S. 32; Gudjons 2001, S. 299f.

<sup>17</sup> Gudjons 2001, S. 299.

<sup>18</sup> Bremer 2005, S. 79.

Ziel dieses ersten Kapitels ist die Darstellung des Forschungsgegenstandes: Im Zentrum der Arbeit stehen die Lehr- und Lernprozesse im Lehrbetrieb, welche die Fähigkeiten von Lernenden befördern und aufgrund subjektiver Reflexionsprozesse zur Leistungsexzellenz derselben beitragen. Zudem verweist dieses Kapitel auf Lücken im Forschungsfeld, die durch diese Arbeit teilweise geschlossen werden können.

Ein erster Teil befasst sich anhand eines historischen Beispiels mit den *konstituierenden Elementen* der dualen Berufsbildung, dem Erlernen einer Berufspraxis im Lehrbetrieb unter der Anleitung eines Lehrmeisters. Im zweiten Teil fokussiert das erste Kapitel auf die Entwicklung der Arbeitswelt in der Schweiz und die Genealogie der dualen Berufsbildung, den Aufbau einer Berufsadministration, die Institutionalisierung und Systematisierung der Berufsbildung. Darauf folgt die Darstellung des Ist-Zustandes anhand eines Beispiels, dem *Standard-Lehrplan für Betriebe der Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau* von 2012. Damit wird im theoretischen Teil gleichzeitig der Lehrplan derjenigen Lerngruppe exemplarisch vorgestellt und analysiert, welche im empirischen Teil die Basis der Fallstudie bildet. Das erste Kapitel schliesst mit einem Fazit und der Fokussierung der Forschungsfragen.

## 1.1 Die Meisterlehre im Lehrbetrieb

Der erste Abschnitt beschreibt zunächst die Genese der Berufsbildung aus dem Handwerk und grenzt sie damit von anderen Bildungstraditionen ab. Anschliessend werden *exemplarisch* konstituierende Elemente einer „Meisterlehre“<sup>19</sup> anhand einer Renaissancequelle, der Vita von *Leonardo da Vinci*, bestimmt. Der Abschnitt schliesst mit einer kritischen Betrachtung des aktuellen Forschungsstandes zur betrieblichen Lern- und Lehrpraxis.

### 1.1.1 Die Ausbildung der Handwerker

Im Folgenden wird zunächst gezeigt, dass die Berufslehre der Antike zumeist in den Werkstätten *unfreier Handwerker* entstand und damit sozioökonomischen Bedingungen

---

<sup>19</sup> Im Schweizerischen Obligationenrecht als „Betriebslehre“ bezeichnet (Wettstein & Gonon 2009, S. 110).

unterlag. Die veränderten Lebensbedingungen der Handwerker im Mittelalter, vor allem aber der italienischen Renaissance, beförderte die *Tradition des exzellenten Handwerkers* oder des *Meisters*, so dass sich aus dieser Bildungstradition *die Kunst und der Künstler* entwickelten, während die antiken *artes* heute als Wissenschaften bezeichnet werden.

#### 1.1.1.1 Handwerk in der Antike

In der Antike wurden das *Trivium* und das *Quadrivium artes liberales* genannt, wobei das *Trivium* die Grammatik, die Rhetorik und die Dialektik umfasste, während das *Quadrivium* aus Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie bestand. Die *Freien Künste* oder eben *die Künste der Freien* wurden hochgeschätzt und scharf abgegrenzt gegenüber den niederen Tätigkeiten der Handwerker.

*Freie Bürger* widmeten sich den *artes* um der Freude willen oder aus Tugendhaftigkeit. Einen Sonderfall bildete dabei das Zeichnen, denn diese Tätigkeit konnte nicht ausschliesslich geistig bewältigt werden und verlangte nach einer gewissen manuellen Geschicklichkeit. Es gehörte allerdings auch nicht zu dem Fächerkanon, der im Mittelalter praktisch unverändert zum *Propädeutikum* der Universitäten wurde.<sup>20</sup> Handwerker hingegen arbeiteten in der Antike in Abhängigkeit von einem Arbeitgeber oder *patronus*, als Freigelassene oder Sklaven und nur indirekt für einen Auftraggeber.<sup>21</sup>

#### 1.1.1.2 Handwerk im Mittelalter

Die Handwerker des Mittelalters waren frei und ökonomisch unabhängig.<sup>22</sup> In ihren Werkstätten spielte der *Meister* als Inhaber und Ausbildner eine ganz besondere Rolle. Er hatte sich durch seine Fähigkeiten und dank mehrjähriger Zusatzbildung das Recht erworben, Befehle zu erteilen und den Gehorsam des Lehrlings oder der Gesellen einzufordern. Sennett (2008) nennt dies „eine Knechtschaft aufgrund von Bewunderung oder Tradition“<sup>23</sup> und betont damit gleichzeitig Expertise und autoritäre Struktur der Handwerksausbildungen. Andere Forschungsergebnisse legen etwas präziser dar, dass sich im Kontext eines Lernprozesses Bewunderung gegenüber dem Meister als einer *personalen Autorität* einstellen kann, in manch anderen Fällen aber die ökonomische Abhängigkeit oder der Wunsch, den Ausbildungserfolg nicht zu gefährden überwiegt.

---

<sup>20</sup> Saitta & D’Ancona 1929; Conti 1979, S. 14–20.

<sup>21</sup> Conti 1979, S. 22.

<sup>22</sup> Haberkern & Wallach 1987, S. 675.

<sup>23</sup> Sennett 2008, S. 112.

Das Schüler-Meister-Verhältnis und die Frage nach dem Ursprung der Autorität des Meisters beschäftigt Steiner (2004), der im Unterschied zu Foucault nicht die individuelle und institutionelle Machtbeziehung ins Zentrum setzt, sondern das *Magisterium*, die Beharrlichkeit und Disziplin, welche zur Beherrschung der Materie führt,<sup>24</sup> sowie den Dienst an der Sache, welcher der Meister durch seine Berufung dient.<sup>25</sup> Auch für Steiner (2004) bleibt das Verhältnis komplex und gibt Anlass zu Typologiebildung, die er aufgrund umfangreicher Beispiele aus der Literaturgeschichte vornimmt.<sup>26</sup> Diese wird allerdings durch die Untersuchung traditioneller japanischer Töpferwerkstätten von Singleton (1998) kontrastiert. Da Steiners (2004) und Reichenbachs (2011) Überlegungen ausschliesslich das akademische oder schulische Umfeld widerspiegeln, bleibt zu untersuchen, ob sich das Verhältnis zum Lehrmeister im Handwerk, den Ausführungen Singletons (1998) folgend, nicht sehr viel sachlicher, formalisierter, aber auch öffentlicher und weniger intim gestaltet. Der Lehrmeister im Handwerk führt in der Regel einen Betrieb und ist deshalb am Lernfortschritt des Lehrlings, an seiner quantitativen und qualitativen Arbeitsleistung, materiell interessiert. An dieser Ausbildung ist nichts *Artifizielles* und man verstrickt sich nicht in *gegenseitige Täuschungsmanöver*,<sup>27</sup> hingegen sind *Dominanz- und Unterwerfungsmanöver*<sup>28</sup> im Handwerksbetrieb sehr ausgeprägt (Haase 1998). In den meisten Fällen wird daher der Meister im traditionellen Handwerk wohl als *formale Autorität*<sup>29</sup> anerkannt. Er bietet, im Austausch für das Vertrauen des Lehrlings und dessen Eltern, Sicherheit und Verbindlichkeit und übernimmt damit persönlich die Verantwortung für die Ausbildung. Das Lehrverhältnis kommt aufgrund von Freiwilligkeit zustande – der Lehrmeister *sucht* sich einen Lehrling und der Lehrling *findet* einen Meister –, allerdings droht der Lehrvertrag jederzeit aufgelöst zu werden (Haase 1998). Dass dieses Verhältnis im Idealfall von *gegenseitigem Respekt* geprägt wird und der Lehrling und dessen Eltern *die Werte*, die der Lehrmeister vertritt, *anerkennen*,<sup>30</sup> liegt also daran, dass sich beide Parteien freiwillig in dieses Verhältnis begeben.

Ganz grundsätzlich kann gelten: Wissen generiert sich durch seine Weitergabe,<sup>31</sup> worunter verschiedene Formen von intrapersonellem, traditionsbezogenem, codiertem oder in Artefakten

---

<sup>24</sup> Steiner 2004, S. 73.

<sup>25</sup> Steiner 2004, S. 27.

<sup>26</sup> Steiner verwendet den Begriff des Jüngers, um den Lernenden zu beschreiben (Steiner 2004, S. 9).

<sup>27</sup> Reichenbach 2011, S. 186–195.

<sup>28</sup> Reichenbach 2011, S. 180–186.

<sup>29</sup> Reichenbach unterscheidet diese Autoritätstypen nach Sofsky & Paris 1994 (Reichenbach 2011, S. 158).

<sup>30</sup> Zum Autoritätsverhältnis grundsätzlich: Reichenbach 2011, S. 157f.

<sup>31</sup> Steiner 2004, S. 167; Reichenbach 2011, S. 201.

materialisiertem Wissen verstanden werden können. Am Meister-Schüler-Verhältnis im Handwerk betont Prange (2012), wie schon Sennett (2008) und Steiner (2004), die Bedeutung des zu bearbeitenden *Materials*.<sup>32</sup> Es erscheint als Widerstand, der nur mit Anstrengung überwunden werden kann. Seine Handhabung lernt man über Zusehen, Wiederholen und Üben und erwirbt damit „eine subtile Materialkenntnis“, so dass man in einem gewissen Sinn auch sagen kann: „Der eigentliche Lehrmeister ist das Material.“<sup>33</sup> Möglicherweise wird im akademischen Umfeld dazu mehr gesprochen und weniger konkret eingewiesen,<sup>34</sup> aber Prange (2012) kolportiert hier auch die Vorstellung des schweigenden Handwerksmeisters, der sein implizites Wissen zelebriert. Für Sennett (2008) bleibt Materialbewusstsein und das darin verborgene, *implizite Wissen*<sup>35</sup> zentral. Er betont, dass dieses Wissen nur „im direkten Umgang mit Widerstand und Frustration“<sup>36</sup>, auf der Suche nach dem „einfachsten Weg“<sup>37</sup>, „mit beträchtlicher Geduld“<sup>38</sup> und „der Hartnäckigkeit, eine Herausforderung anzupacken“<sup>39</sup>, erworben werden kann.

Gelernt wird im Lehrbetrieb also durch *Tun*.<sup>40</sup> Aber eine Anleitung ist nicht nur reines Zeigen, dazu wird auch gesprochen und erklärt: „In der Theorie sollte in der gut geführten Werkstatt ein Gleichgewicht zwischen implizitem und explizitem Wissen bestehen und den Meistern dürfte es lästig sein, ihr Tun genauer zu erklären und das komplexe Geflecht der stillschweigend aufgenommenen Hinweise zu zerlegen – falls sie es denn überhaupt können oder auch nur wollen. Ein Grossteil ihrer Autorität rührt daher, dass sie Dinge sehen, die andere nicht sehen, und Dinge wissen, die andere nicht wissen.“<sup>41</sup> Im allgemeinen *Externalisieren von Wissen*, der Bildung von Analogien, Metaphern und von gedanklichen Modellen, welche diese Lernprozesse begleiten,<sup>42</sup> zeigt sich deutlich: *Vor dem Blick des Meisters zu bestehen* (Sennett 2008), heisst, im Hinblick auf sein *Qualitätsurteil*<sup>43</sup> zu reüssieren.

---

<sup>32</sup> Prange 2012, S. 82f.

<sup>33</sup> Prange 2012, S. 84.

<sup>34</sup> Steiner 2004, S. 12–18.

<sup>35</sup> Auch tacit knowing oder prozedurales Wissen (Neuweg 1999, S. 12).

<sup>36</sup> Sennett 2008, S. 285.

<sup>37</sup> Sennett 2008, S. 287.

<sup>38</sup> Sennett 2008, S. 293.

<sup>39</sup> Sennett 2008, S. 295.

<sup>40</sup> Sennett 2008, S. 133.

<sup>41</sup> Sennett 2008, S. 109.

<sup>42</sup> Dazu Reichenbach 2011, S. 201.

<sup>43</sup> Qualitätsurteil meint, dass eine Arbeit korrekt und funktional richtig ausgeführt ist (Sennett 2008, S. 66).



Die Ausbildung der Handwerker scheint also eine bis ins 20. Jahrhundert unerforschte Ausbildungstradition darzustellen, bei der das Erlernen einer *Berufspraxis*<sup>44</sup> im Vordergrund steht, die in einer ihr eigenen Art und Weise, quasi *schweigend*, im Lehrbetrieb vermittelt wird. Dieser Zustand erklärt sich nicht allein durch die sozioökonomische Situation des Handwerks, sondern eher durch die Schwierigkeit, diese Lernprozesse zu beschreiben und festzumachen.

In der italienischen Renaissance, zwischen dem 12. und dem 15. Jahrhundert, veränderten sich die Arbeitsbedingungen der Handwerker entscheidend, so dass eine gewerbliche Grundbildung durchaus die Basis sozialen Aufstiegs darstellen konnte. *Giorgio Vasari* (1511–1574) beispielsweise stammte aus dieser Handwerkstradition und wurde dank der Protektion der *Medici* Hofmaler und Architekt, später Biograph und Kunsttheoretiker der italienischen Künstler seiner Zeit. Exemplarisch kann anhand seiner Biografie von *Leonardo da Vinci* gezeigt werden, wie es diesem gelang, sich aus der Tradition des exzellenten Handwerks, dessen hervorragendstes Zeugnis das *disegno*, die Zeichnung oder der Entwurf des Meisters, war, zum Künstler zu entwickeln, so dass seine Arbeiten zusehends als *arte* (Kunst) und nicht mehr als *artigianato* (Handwerk) betrachtet wurden. Befördert wurde dieser Aufstieg durch eine sozioökonomische Umstrukturierung und ein breit gestreutes Mäzenatentum der italienischen Stadtstaaten.<sup>45</sup> Im Renaissance-Kontext wird dadurch erstmals sichtbar, welches Potenzial in dieser *Ausbildungstradition*<sup>46</sup> verborgen ist. Dieses soll im Folgenden genauer untersucht werden.

### 1.1.2 Leonardo da Vincis Handwerkslehre

Der Arbeitsalltag von Handwerkern wurde bis ins Mittelalter nicht verschriftlicht, so dass ausser einigen Skizzenbüchern und der städtischen Rechts- und Zunftordnungen kaum Dokumente vorhanden sind.<sup>47</sup> In der Renaissance aber treten einige Handwerker als Urheber herausragender Werke und als Individuum in Erscheinung. Exemplarisch dafür kann *Leonardo da Vincis* Berufsbiografie betrachtet werden. Sein umfangreiches Werk im Bereich der Malerei zeichnet sich durch solide handwerkliche Fähigkeiten aus und wurde bereits von Zeitgenossen

---

<sup>44</sup> Sennett (2008, S. 21) betont, dass jede Fertigkeit – auch die abstrakten Fertigkeiten – mit einer körperlichen Praxis verbunden ist. Entsprechend weitet er den Begriff des Handwerks aus.

<sup>45</sup> Eine umfassende Beschreibung des Mäzenatentums in der italienischen Renaissance findet sich bei Chastel & Murray 1984.

<sup>46</sup> Polanyi (1966) bezeichnet die Tradition als Vorwissen, als tacit knowledge.

<sup>47</sup> Haberkern & Wallach 1987, S. 675.

bewundert und entsprechend kommentiert. Mit Hilfe dieses Quellenmaterials soll untersucht werden, wie *Leonardo* sein Handwerk erlernte und wie es seinem Handwerksmeister *Verrocchio* gelang, zahlreiche herausragende Meisterschüler auszubilden. *Leonardo da Vinci* wird also nicht als Genie oder Künstler betrachtet, sondern verkörpert in dieser Untersuchung den Erfolg einer *Ausbildungstradition*, welche, durch die neuen sozioökonomischen Bedingungen der Renaissance befördert, Handwerkern erstmals Entwicklungsmöglichkeiten eröffnete. Ihnen gelang aufgrund ihrer Ausbildung eine gesellschaftliche Freisetzung und persönliche Individualisierung, was weder in der Antike noch im Mittelalter denkbar war und durchaus Parallelen zur Gegenwart aufweist.<sup>48</sup>

*Vasari* Text beginnt mit einer Beschreibung des ausserordentlich talentierten *Leonardos*: „Dank dem Einfluss der Gestirne überschüttet die Natur die Sterblichen oft mit den reichsten Gaben; doch manchmal sehen wir in einem einzigen Menschen Schönheit und Talent und hohe Fähigkeiten in dermassen verschwenderischer Fülle vereint, dass er auf jedem Gebiet, dem er sich zuwendet, Ausserordentliches leistet und alle anderen weit übertrifft, so dass seine Werke nicht menschlicher Kunstfertigkeit, sondern einer unmittelbaren göttlichen Eingebung zu entspringen scheinen.“<sup>49</sup> *Vasari* huldigt dem jungen Mann, seinem kraftvollen Körper, seiner Gewandtheit, seinem wachen Geist und Mut, selbst seiner Begabung im Lautenspiel. Aber, bemerkt er einschränkend, Leonardo sei immer wechselhaft und ständig an Neuem interessiert gewesen, ausser im Zeichnen und Modellieren, davon habe er niemals abgelassen.

*Ser Piero*, *Leonardos* Vater, Anwalt und Besitzer eines Landguts, hinreichend vermögend und gebildet, um seinem Sohn eine Universitätsausbildung zu finanzieren, beobachtete gemäss *Vasari* seinen Sohn und riet ihm zur Ausbildung in einem Handwerksbetrieb in Florenz. Sein Freund, *Andrea del Verrocchio*, ursprünglich Goldschmied und Bildhauer, war Mitglied der Bruderschaft von San Luca, was in etwa der Malerzunft entsprach, und leitete eine renommierte Werkstatt. Er führte zahlreiche Aufträge der *Medici* aus und wurde aufgrund seiner vielfältigen Tätigkeiten zuletzt auch Kurator der Antikensammlung des Herrscherhauses von Florenz.<sup>50</sup> *Ser Piero* brachte seinen vierzehnjährigen Sohn, „in der Kindheit“<sup>51</sup>, wie *Vasari* bemerkt, zu einem der namhaftesten Handwerksmeister der Toskana, mit der Bitte, er möge dessen Talent prüfen.

---

<sup>48</sup> Diese Individualisierung und die Entwicklung zum Unternehmer thematisiert Gonon 2008.

<sup>49</sup> *Vasari* 1568, S. 313–336.

<sup>50</sup> Grassi 1961, S. 115

<sup>51</sup> *Vasari* 1568, S. 317.

*Verrocchio* nahm ihn auf und bildete ihn von 1466 bis zu seiner Aufnahme in die Bruderschaft von San Luca, 1472, aus.

*Vasari* berichtet über die Ausbildung *Leonardos*: „[...] und er übte sich nicht nur in einer Kunstgattung, sondern in allen, die etwas mit dem Zeichnen zu tun haben“<sup>52</sup>, so dass er zum Bildhauer, Geometer und Architekten ausgebildet wurde und „da er sich die Malerei zum eigentlichen Beruf erwählt hatte, übte er sich vor allem im Zeichnen nach der Natur“<sup>53</sup>. Daneben hatte er seinem Meister ganz selbstverständlich zur Hand zu gehen. Das war nichts Aussergewöhnliches, sondern durchaus die Aufgabe eines Lernenden sowie die Pflicht des Meisters – letztlich also Zeichen einer gelungenen Zusammenarbeit. „Dieser arbeitete an einem Gemälde, das die Taufe Christi darstellte, und Leonardo malte darin einen Engel, der einige Gewänder hält. Obwohl er noch jung war, führte er diese Gestalt so vollkommen aus, dass sie viel schöner wurde als die Figuren seines Meisters, und Andrea ärgerte sich dermassen darüber, dass ein Knabe ihn an Kunstfertigkeit übertraf, dass er von da an keinen Pinsel mehr anrühren wollte.“<sup>54</sup> Besagtes Bild, *Die Taufe Christi*, ist heute in den Uffizien zu sehen und nach neuster Forschung ist *Leonardo* ausser dem Engel auch die Landschaft des Gemäldes zuzuschreiben.<sup>55</sup> Im Ganzen schien *Verrocchio* seinem Lehrling sehr viel Freiheit zum Experimentieren gelassen zu haben, welche dieser mit Fleiss und Hingabe nutzte. Da *Leonardo* sich ganz unstandesgemäss Pferd und Diener hielt, wie *Vasari* berichtete, und viele Arbeiten unvollendet liess, um immer wieder neue Ideen zu skizzieren, muss *Verrocchio* ein sehr geduldiger Lehrmeister gewesen sein. Er sah grosszügig über die Schwächen seines Lehrlings hinweg und förderte vor allem dessen Talent. Aufgrund dieser Qualitäten konnte er *Leonardo* nach Abschluss der Ausbildung vier weitere Jahre in seiner Werkstatt beschäftigen und brachte neben ihm weitere Meisterschüler wie *Sandro Botticelli*, *Perugino* und schliesslich *Lorenzo Credi* hervor, dem er später die Werkstatt übergab.

„Man erzählt, dass der Prior des Klosters Leonardo auf die lästigste Art zur Eile antrieb“, berichtet *Vasari* und „es schien ihm ungehörig, den Künstler bisweilen halbe Tage lang in Betrachtung versunken zu sehen; so, wie er von den Tagelöhnern im Garten verlangte, dass sie ununterbrochen Harke und Schaufel handhabten, hätte er gewünscht, dass er keinen Augenblick den Pinsel aus der Hand legte“<sup>56</sup>. Zu diesem Zeitpunkt hatte *Leonardo* bereits Florenz verlassen

---

<sup>52</sup> Vasari 1568, S. 314.

<sup>53</sup> Vasari 1568, S. 315.

<sup>54</sup> Vasari 1568, S. 318.

<sup>55</sup> Anmerkungen von Rotzler & Deér, Vasari (1568, S.640).

<sup>56</sup> Vasari 1568, S. 323f.

und war auf der Suche nach Arbeit in das Umfeld von *Lodovico Sforza*, dem Herzog von Mailand, vorgestossen. Dieser vermittelte ihm den Auftrag des Klosters Santa Maria delle Grazie und bürgte damit letztlich für die Qualität der Ausführung.<sup>57</sup> Die wichtigste historische Quelle für die Kunstwerke der Renaissance sind die Arbeitsverträge. Darin wurden, wie heute noch bei Handwerkern üblich, nicht der Preis, sondern der Lohn für die Arbeitsleistung festgehalten. Kost und Logis waren oft Teil der Bezahlung und die Auflage, dass gleichzeitig an keinem anderen Werk gearbeitet wurde, war nichts Aussergewöhnliches. In der Regel sorgte der Auftraggeber selbst für das Rohmaterial oder es wurde zumindest separat abgerechnet.<sup>58</sup> Insofern war *Leonardo da Vinci* bei seinem Auftrag zum berühmten letzten Abendmahl in keinem anderen Arbeitsverhältnis beschäftigt, genau wie auch die Gärtner im Kreuzgang oder Klostergarten. „In seiner Unzufriedenheit ging er so weit, beim Herzog Klage zu führen, und setzte ihm derart zu, dass dieser sich gezwungen sah, Leonardo kommen zu lassen und ihn aufs liebenswürdigste zur Vollendung des Werkes zu drängen, wobei er in feiner Art durchblicken liess, dass nur die Zudringlichkeit des Priors ihn zu diesem Schritt bewog.“<sup>59</sup> *Leonardo* verteidigte sich mit dem Hinweis darauf, dass die Konzeption des *disegnos* noch nicht ausgereift sei, worauf der Prior „sich damit begnügte, die Tagelöhner im Garten anzutreiben, und liess Leonardo fortan in Ruhe“<sup>60</sup>. Das *disegno* – die Zeichnung, resp. der Entwurf – wurde von *Leonardo* gemäss *Vasari* als die Konzeption des Gemäldes bezeichnet. Es war, nicht anders als bei den beschäftigten Gärtnern, Aufgabe des Meisters, genauso wie die Berechnung des Arbeits- und Materialaufwandes. Was in einer Abendmahlszene darzustellen war, entnahm der Maler entweder direkt der Bibel, häufiger aber der Bildtradition oder den Wünschen des Auftraggebers. Die Gärtner hatten bei der Gestaltung des Innenhofes, des sogenannten Kreuzganges, nahezu die gleiche Ausgangslage. Einerseits bildeten die Klosterpläne und die Tradition einen präzisen Rahmen, andererseits mussten die spezifischen Wünsche des Auftraggebers berücksichtigt werden, so dass das *disegno* für gewöhnlich schnell gemacht war.

Die Qualität ihrer Arbeit lag auch nicht in der Originalität des Entwurfs. Wenn *Ludovico Sforza* dem Prior des Dominikanerklosters gegenüber für *Leonardo da Vinci* bürgte, so war dies dafür, dass er Material und Verarbeitung beherrschte, also die Aufgabe bewältigen konnte.<sup>61</sup> Seinen Ruhm aber, die Tatsache, dass seine Exzellenz von Künstlern wie Auftraggebern anerkannt wurde, liegt in der ästhetischen Dimension seines Handwerks begründet, im Wie. Erst durch

---

<sup>57</sup> Conti 1979, S. 22.

<sup>58</sup> Conti 1979, S. 22f.

<sup>59</sup> Vasari 1568, S. 324.

<sup>60</sup> Vasari 1568, S. 325.

<sup>61</sup> Conti 1979, S. 36f.

„die Vollkommenheit dieses Gemäldes, das ebenso grossartig komponiert wie mit unvergleichlicher Sorgfalt ausgeführt ist“<sup>62</sup>, wurde es selbst vom König von Frankreich geschätzt, wie *Vasari* berichtet.

*Leonardo* hat während seiner Ausbildung und unter Anleitung seines Meisters *Verrocchio* in Florenz gelernt, nach der Natur zu zeichnen. Dies umfasste, wie *Vasari* berichtet, sowohl Landschafts- als auch Tier- und Menschendarstellungen. So führte ihn ein weiterer Auftrag nach Pavia, wo er den Gelehrten *Marcantonio della Torre*, Professor für Anatomie, darin unterstützte, Licht in sein noch junges Fachgebiet zu bringen: „Hierbei kam ihm der Geist und die Hand *Leonardos* aufs Beste zustatten. Dieser füllte ein ganzes Buch mit anatomischen Zeichnungen, die er mit Hilfe von Leichen, die er selbst seziierte, aufs sorgfältigste in Rötel und mit Federschraffierungen ausführte.“<sup>63</sup> Man könnte diese Arbeit *Leonardos* mit derjenigen eines wissenschaftlichen Zeichners vergleichen, der dasselbe Verständnis für das von ihm Dargestellte aufbringen muss. Die herausragende Leistung *Leonardos* liegt dabei in der Ästhetisierung des menschlichen Körpers, der gestalterischen Umsetzung des Auftrags sowie in der Verarbeitung des Materials. Diese Aufgabe habe er so exzellent bewältigt, dass die Blätter fast vollständig von einem damals noch jungen Mailänder Adligen, *Francesco da Melzo*, aufgekauft wurden.<sup>64</sup>

Als letztes Beispiel für die exemplarische Entwicklung *Leonardos* mag das Porträtieren herbeigezogen werden. *Vasari* beichtet, wie dieser nach seiner Rückkehr nach Florenz einen grösseren Auftrag erhielt: „Hierauf unternahm es *Leonardo*, für *Francesco del Giocondo* das Bildnis seiner Gattin, der *Mona Lisa*, zu malen.“<sup>65</sup> Er arbeitete vier Jahre daran und liess das Werk gemäss *Vasari* unvollendet. Dieser schätzte an diesem Werk die Präzision und Sorgfalt, mit der das Porträt ausgeführt wurde: „Wer sehen wollte, wie weit die Kunst überhaupt imstande ist, die Natur nachzuahmen, konnte es an diesem schönen Kopfe erkennen, denn hier fanden sich die winzigsten Einzelheiten aufs sorgsamste nachgebildet. Die Augen zeigten den feuchten Glanz, den wir an Lebenden sehen, sowie ringsherum die zartvioletten Schatten und Wimpern, wie sie nur der feinste Pinsel ausführen vermag. Die Brauen, bei denen man deutlich erkennt, wie die einzelnen Haare den Poren entspriessen und, erst spärlich, dann immer voller werdend, die Wölbung des Knochens nachzeichnen, könnte nicht natürlicher sein, wie auch die

---

<sup>62</sup> *Vasari* 1568, S. 325.

<sup>63</sup> *Vasari* 1568, S. 327.

<sup>64</sup> *Vasari* 1568, S. 327.

<sup>65</sup> *Vasari* 1568, S. 329.

Nase mit den zarten rosigen Pünktchen zu leben schien. Der Mund mit den feingeschwungenen Winkeln, wo das Rot der Lippen sich vom Fleischtone der Wangen abhebt, könnte nicht gemalt, sondern aus Fleisch und Blut sein. Wenn man das Halsgrübchen aufmerksam betrachtet, glaubt man darin den Puls schlagen zu sehen. Kurz, man kann sagen, alles war so gemacht, dass auch der tüchtigste Künstler, sei er, wer er wolle, davor erblassen musste.<sup>66</sup> Dieses Werk war, nach der Beurteilung *Vasaris* zu schliessen, für Zeitgenossen zweifellos eine herausragende Arbeit und huldigte der ästhetischen Dimension von *Leonardo Da Vincis* Handwerk, die er, als damals Fünfzigjähriger, meisterlich beherrschte. Seine Erfindungen und Entwicklungen aber bezeichnete *Vasari* als „Tollheiten“<sup>67</sup>, hervorgebracht durch seine „vielfachen Interessen“<sup>68</sup> und eine rege „Phantasie“<sup>69</sup>. Versuche, haltbare Firnisse und Ölfarben herzustellen, gelangen Leonardo hingegen nicht,<sup>70</sup> weshalb *Vasari* seine gesamten Ingenieurtätigkeiten letztlich für unprofessionell hielt.

*Vasaris* Aufzeichnungen zeigen, wie es *Leonardo da Vinci* gelang, sich aus der Tradition des exzellenten Handwerks heraus – dessen hervorragendstes Zeugnis wie erwähnt das *disegno* war, die Zeichnung oder der Entwurf des Meisters – zum innovativen Künstler zu entwickeln. Sie beschreiben eine Ausbildung, welche weder von *Leonardo da Vinci* noch von *Verrocchio* reflektiert wurde und nur indirekt schriftlich festgehalten ist. *Leonardos* Vater, *Ser Pier*, hat für seinen vielseitig talentierten Sohn ganz bewusst eine exzellente Werkstatt und einen herausragenden Meister gewählt. Die sechsjährige Ausbildungszeit scheint vor allem aus dem „Zur-Hand-Gehen“ zu bestehen, einem Prozess, der von *Verrocchio* aufmerksam begleitet und überwacht wurde. Als zusätzliches Element kann das „Zeichnen-nach-der-Natur“ bezeichnet werden, eine parallel verlaufende Unterrichtseinheit, welche die Wahrnehmungs- und Vorstellungskraft von *Leonardo da Vinci* schulte, aber in keinem direkten Zusammenhang zum Produktionsablauf der Werkstatt stand. Im Kontext der Werkstatt wurden *Leonardo* die Materialkenntnisse und der Umgang mit Auftraggebern vermittelt; dabei scheint *Verrocchio* grosses Verständnis für jugendlichen Leichtsinn und Unzulänglichkeiten gehabt zu haben. Er erkannte nicht nur Talent, sondern wusste es zu fördern und brachte so vier weltberühmte Meisterschüler hervor. Als eine eigentliche „Schlüsselkompetenz“ kann wohl *Leonardos* Streben nach Vollkommenheit und seine Bereitschaft zu lebenslangem Lernen bezeichnet werden. Diese Kompetenzen scheinen mit der Fachkompetenz aufs Engste verwoben zu sein.

---

<sup>66</sup> Vasari 1568, S. 330.

<sup>67</sup> Vasari 1568, S. 334.

<sup>68</sup> Vasari 1568, S. 317.

<sup>69</sup> Vasari 1568, S. 317.

<sup>70</sup> Vasari 1568, S. 317.

Sie werden getragen von einem Berufsethos, dem der Lernende wohl in *Verrocchios* Werkstatt begegnete und das ihn sein Leben lang beflügelte. Darüber hinaus aber verstand es *Leonardo*, sich aufgrund seiner gefestigten Berufsidentität die sozioökonomischen Veränderungen der italienischen Staatstaaten zunutze zu machen, um im Kunstmäzenatentum eigenständig Auftraggeber zu suchen – wozu er ohne handwerkliche Ausbildung als Zeichner, Maler, Bildhauer und Architekt nicht befähigt gewesen wäre.<sup>71</sup>

Dieser erste Teil dieses Kapitels befasste sich anhand eines *historischen* Beispiels mit den konstituierenden Elementen der dualen Berufsbildung: dem Erlernen einer Berufspraxis im Lehrbetrieb und der Rolle des Lehrmeisters. Dabei wurde sichtbar, dass der Auseinandersetzung mit dem Material grosse Bedeutung zukommt. Das prozedurale Wissen dieser Bildungstradition geht demnach über das Vermitteln einer rein körperlichen Routine hinaus und könnte nach dem Quellenstudium folgendermassen erweitert werden: Die Ausbildung umfasst erstens eine gezielte Wahrnehmungsschulung am berufsspezifischen Material und fördert zweitens das Erlernen einer differenzierten Beurteilungspraxis am Arbeitsprodukt. Sie führt drittens zu einer Auseinandersetzung mit der Berufsidentität, mit der Frage nach der Abgrenzung und der Positionierung des Berufsfeldes (als Handwerker oder Künstler) und damit viertens zu einem von Qualitätsstreben getragenen Berufsethos, dessen Massstäbe implizit und parallel zum Fachwissen im Kontext der Werkstatt erworben werden.

Diese vier Punkte führen zu einer Erweiterung des Kompetenzbegriffes um eine ästhetische oder perzeptive Dimension und erforschen den Zusammenhang von Anschauung und Werthaltung. Der gewählte historische Rückgriff weist auf ein konstituierendes Element einer jeden Berufserfahrung, welche zunächst im impliziten Wissen verborgen liegt. Im Kontext der Berufsbildungsforschung betrachtet, kann diese Dimension darüber Aufschluss geben, wie Talentförderung in der Berufsbildung entsteht und zu exzellenten Leistungen führt.

### 1.1.3 Die handwerkliche oder betriebliche Lehrpraxis

Eine handwerkliche oder betriebliche Ausbildung ist reich an intrapersonellem, traditionsbezogenem, codiertem oder in Artefakten materialisiertem Wissen. Die Aneignung dieses Wissens in der Werkstatt oder im Lehrbetrieb wird in der Forschung deutlich vom

---

<sup>71</sup> Burke 1984, S. 74–81.

formalen Lernen in formellen, also gesteuerten Lernprozessen unterschieden (Dehnbostel & Gonon 2004; Meyer-Menk 2002, S.144). Wettstein und Gonon (2009) bezeichnen die Betriebslehre als eine „traditionelle Meisterlehre“, wie sie aus Literatur und Geschichte bekannt sei, und betonen, dass insgesamt in der beruflichen Lehr- und Lernforschung der Blick auf die Berufsschulen dominant sei.<sup>72</sup> Hierbei spielen im formellen Lernen didaktisch-curriculare und methodische Fragestellungen eine wichtige Rolle. Sie kreisen um die Frage, inwiefern sich handlungsorientiertes Lernen im Unterricht oder als Schulungseinheit im Betrieb umsetzen und sich ein Praxisbezug *herstellen* lässt.<sup>73</sup>

Die vorliegende Arbeit stellt aufgrund des gewählten Fokus die betriebliche Ausbildung in der dualen Berufsbildung und damit diejenige Forschung ins Zentrum, welche komplementär zum formellen das *informelle Lernen* untersucht und dieses über die Grundbildung ins lebenslange Lernen weiterführt. Die Wertschätzung des Lernens in der Arbeit wird dabei vorrangig auf die seit den 1980er Jahren implementierten, posttayloristischen Unternehmens- und Organisationskonzepte und damit verbundene Qualifikationsanforderungen zurückgeführt. Dabei wird betont, dass Lernen im Prozess der Arbeit für Unternehmen zu einem wichtigen Wettbewerbsvorteil geworden sei (Dehnbostel 2005, S. 126). Verbesserungs- und Optimierungsprozesse, Qualitätssicherung, Wissensgenerierung und andere aktuelle Managementkonzepte und -methoden würden Lernprozesse erfordern, die unmittelbar im Prozess der Arbeit stattfänden und von der Erwachsenenbildung und betrieblichen Bildungsarbeit aufgenommen werden könnten. In der Begriffsentwicklung von der Qualifizierung zur Kompetenzentwicklung drücke sich, so Dehnbostel, in posttayloristischen Organisationskonzepten dieser Perspektivenwechsel aus. Es gehe nicht mehr vorrangig um analytisch bestimmte und in Seminaren zu vermittelnde Qualifikationen, sondern um umfassende Kompetenzen oder eine *reflexive Handlungsfähigkeit*, für deren Erwerb das Lernen in der Arbeits- und Lebenswelt unerlässlich sei.<sup>74</sup> Die Verantwortung für seine Arbeitskompetenz trägt nunmehr das Subjekt, das mit immer komplexeren Kontroll- und Herrschaftsmechanismen konfrontiert ist und dem die Handlungsfreiheit entgleitet (Baethge 1991; Voss 1998; Kocyba 2000, 2005; Moldaschl & Sauer 2000; Bröckling 2007).

Damit entwickelte sich in der Berufsbildung eine Gegentendenz zur bis anhin vorherrschenden Systematisierung und Zentralisierung von Lernorten und Curricula. Da allerdings das

---

<sup>72</sup> Wettstein & Gonon 2009, S. 139.

<sup>73</sup> Dehnbostel 2000, S. 103; Niemeyer 2005, S. 77–93.

<sup>74</sup> Dehnbostel 2005b, S. 145; Rauner 2002, S.116.



Erfahrungslernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung seit jeher verankert ist,<sup>75</sup> kann es möglicherweise als eine Bildungstradition des Handwerks selbst verstanden werden (Sennett 2008).

Informelles Lernen kann damit als *Lernen über Erfahrungen* begriffen werden und ergibt sich aus den betrieblichen Arbeits- und Handlungserfordernissen. Es wird als Situationsbewältigung und Problemlösung verfolgt, und wird – soweit es nicht im Rahmen formeller Lernorganisation abläuft – nicht professionell pädagogisch begleitet. Begrifflich wird diese Lernart auch als *beiläufiges* oder *inzidentelles Lernen* gefasst.<sup>76</sup> In der betrieblichen Berufsbildung wird es analytisch in zwei Lernarten unterteilt: in Erfahrungslernen beziehungsweise reflexives Lernen einerseits und implizites Lernen andererseits. Aus dieser groben Unterscheidung folgt, dass Erfahrungslernen über die reflektierende Verarbeitung von Erfahrungen entsteht, während *implizites Lernen* eher unreflektiert und unbewusst stattfindet und mit Körperwissen in Verbindung gebracht wird.<sup>77</sup>

Intrapersonelle Aspekte und Wertehaltungen werden über die Selbstverantwortlichkeit hinaus im Ansatz des informellen Lernens wenig thematisiert.<sup>78</sup> Einen wichtigen Beitrag dazu liefern Lave und Wenger (1991). In *Situated Learning* formulieren sie die These, dass Lernen weniger eine gezielte, ausschliesslich kognitive Auseinandersetzung mit Lerninhalten sei als vielmehr ein sozialer Prozess, vergleichbar einem Hineinwachsen in eine Arbeitsgemeinschaft. Diese *community* (Praxisgemeinschaft) führe den Neuling Schritt für Schritt in eine Tätigkeit ein, indem sie ihn am Arbeitsprozess teilhaben lasse. Betont werden die verlässlichen Beziehungen und die Interaktion. *Legitimate peripheral participation* (eine schrittweise Einführung in den Arbeitsprozess) zeigt, dass es ein *cognitive apprenticeship* gibt, dass Wissen von der Gemeinschaft derer, die dieses Wissen meisterlich ausüben, mit Werten und Haltungen verbunden wird, und dass diese vom Lernenden miterworben werden: Dass jedes theoretische Wissen von einer Praxis begleitet wird und dadurch sicht- und anwendbar wird.

Vergleichbare Zusammenhänge zeigt Rauner (2002): „In jedem beruflichen Bildungsprozess, der das Lernen im Arbeitsprozess einschliesst, ist der Lernende zunächst Neuling, bevor er sich schrittweise zur reflektierten Meisterschaft (Experten) entwickeln kann, vorausgesetzt, die für die Unterstützung der beruflichen Qualifizierung ausgewählten Arbeitsprozesse sind so

---

<sup>75</sup> Dehnbostel 2005b, S. 145.

<sup>76</sup> Dehnbostel 2005b, S. 146.

<sup>77</sup> Dehnbostel (2005b, S. 146) und Rauner (2005, S. 16) verweisen auf Polanyis (1966) „tacit knowing“, auf Schön (1983) und Neuweg (1999).

<sup>78</sup> Der Ansatz ist gemäss Dehnbostel (2005b) auf das Qualitätsmanagement reduziert.

angelegt, dass sie diesen Entwicklungsprozess zulassen und begünstigen.“<sup>79</sup> Dieses Konzept der reflektierten Meisterschaft (Schön 1983) korrespondiert mit einer Berufspraxis im Kontext kompetenter Facharbeit (Brater 1984) und differenziert zwischen situativem Kontext und einer *Situiertheit*, der Bedeutungsstruktur einer Praxisgemeinschaft, als Interpretations- oder Deutungsmuster (Wehner, Clases & Endres 1996) im Zusammenspiel von Arbeitsgegenstand, Werkzeug und Methode. Neben der Handlungskompetenz unterstreicht der *Novizen-Experten-Ansatz* nach Dreyfus und Dreyfus (1986), die für die Entwicklung von Meisterschaft oder *Expertise* unerlässliche Reflexion der Lernprozesse und die damit verbundene Herausbildung einer Berufsidentität.<sup>80</sup> Ergänzt wird dieser Ansatz durch Bremer, Rauner und Röben (2001), die das solide Fachwissen als Element der gestaltungsorientierten – im Gegensatz zur anpassungsorientierten – Berufsbildung betonen.<sup>81</sup>

Grossen Einfluss hatten die Überlegungen von Dreyfuss und Dreyfus (1986) auf eine entwicklungslogisch orientierte Curriculumforschung in der Berufsbildung (Gruschka, Peschka, Schlicht & Di Chio 1981; Bremer 1997; Rauner 1999; Bremer 2001; Rauner & Spöttl 2002), welche die hohen Anforderungen der reflexiven Handlungsfähigkeit in der Grundausbildung zu verankern sucht.

Im Ganzen beleuchtet die Forschung zum informellen Lernen im Betrieb eine *reflexive Handlungsfähigkeit des Subjekts durch den situierten Erwerb einer Berufs- oder Arbeitspraxis*.<sup>82</sup> Dabei gilt, dass „Handlungsfähigkeit als Zielpunkt aller Kompetenzentwicklung“ (Erpenbeck & Heyse 1996, S. 37) anzusehen ist. Die Kompetenzentwicklung soll eine umfassende berufliche Handlungskompetenz und darüber hinaus eine Handlungsfähigkeit herstellen, die den Vollzug von Arbeitshandlungen im Sinne von Performanz im realen Prozess der Arbeit ermöglicht. In einem erweiterten Sinne geht es dabei – idealtypisch – um eine reflexive Handlungsfähigkeit, die auf Qualität und Souveränität des realen Handlungsvermögens zielt. Die individuelle, selbstgesteuerte Anwendung erworbener Kompetenzen ist reflexiv auf Handlungen und Verhaltensweisen zu beziehen, ebenso wie auf damit verbundene Arbeits- und Sozialstrukturen. Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen.<sup>83</sup>

---

<sup>79</sup> Rauner 2002, S. 7.

<sup>80</sup> Rauner 2002, S. 3.

<sup>81</sup> Rauner 2002, S. 16.

<sup>82</sup> Gonon 2002, S. 189 ff.

<sup>83</sup> Lash 1996, S. 203f.

Offen bleibt weiterhin die Frage, mit welchen Forschungsmethoden diese Prozesse adäquat erfasst werden können,<sup>84</sup> und ob es sich hierbei tatsächlich um den Erwerb von „Schlüsselqualifikationen“ (Mertens 1974) als einem Set von allgemein und breit einsetzbaren Komponenten zur *Selbstinstruktion* handle, die zur Erschliessung von rasch wechselndem Spezialwissen und Techniken dient.<sup>85</sup>

In der gegenwärtigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Praxis wird die historische Rolle des Meisters, dem *Verrocchio* der Renaissance gewissermassen, je nach Fragestellung und Theoriemodell durch den Unternehmer, den Produktionsleiter oder den Ausbildner und Experten eingenommen.<sup>86</sup> Diese Analysen beschäftigen sich nicht mit einer formalen oder personellen Autorität,<sup>87</sup> sondern mit der Funktion und Leistung eines gesellschaftlichen Subjekts im Arbeitsprozess. Die Frage, ob Lehrlinge dem Lehrmeister oder ihrem Betrieb gegenüber Loyalität empfinden und inwiefern dieser Kraft seiner Autorität Qualitätsstandards setzt,<sup>88</sup> scheint daher für den Lernerfolg irrelevant. Ausserdem werden Überlegungen zum impliziten handwerklichen Körperwissen, welches sich ähnlich wie in der Wissenschaft additiv und kumulativ im Betrieb aufbaut,<sup>89</sup> nicht systematisch und im Hinblick auf den Lehr-Lernerfolg der einzelnen Betriebe und ihrer Lehrlinge untersucht. Hier setzt die vorliegende Arbeit ein, welche sich entsprechend nicht mit dem informellen Lernen als Ganzes auseinandersetzt, sondern sich auf diejenigen Lernprozesse konzentriert, welche implizites oder materialisiertes Wissen vermitteln. Darüber hinaus beschäftigt sich diese Arbeit mit einem Qualitätsanspruch, der perzeptiv erworben und kontextuell gesetzt wird und auf eine lange Bildungstradition verweist.

Einschränkend ist zu erwähnen, dass das traditionelle *Meister-Schüler-Verhältnis* in der Literatur allgemein und nicht nur für Steiner (2004) eines zwischen Männern ist. Frauen scheinen weder für die Rolle der Meisterin noch der Schülerin geeignet.<sup>90</sup> Möglicherweise fehlt es an Material,<sup>91</sup> um diese Fragestellung zu untersuchen, im Kontext der dualen Berufslehre

---

<sup>84</sup> Dehnbostel & Pätzold 2004, S. 76f.

<sup>85</sup> Gonon 1996, in der Einleitung.

<sup>86</sup> Vergl. Pichler, Pleitner & Schmidt 1996; Dehnbostel & Pätzold 2004.

<sup>87</sup> Sennett 2008, S. 84.

<sup>88</sup> Sennett 2008, S. 353.

<sup>89</sup> Sennett 2008, S. 111.

<sup>90</sup> Steiner 2004, S. 201.

<sup>91</sup> Steiner 2004, S. 202. Als Meisterin erwähnt wird von Steiner nur Nadja Boulangers, eine Pianistin (Steiner 2004, S. 155).

aber bleibt sie ein wichtiges Forschungsdesiderat, welches allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht weiterverfolgt werden kann.

Nachdem zuvor die konstituierenden Elemente der dualen Berufsbildung anhand eines *historischen* Beispiels festgemacht wurden und damit die Rolle des informellen Lernens im Lehrbetrieb beleuchtet wurde, fokussiert der zweite Abschnitt dieses Kapitels auf eine Genealogie der dualen Berufsbildung in der Schweiz und beleuchtet den Aufbau einer *Berufsadministration* sowie die damit verbundene Systematisierung und Institutionalisierung der *Berufsbildung*. Erforscht wird damit einerseits ein Bereich der staatlichen Planung und andererseits das wissenschaftlich abgestützte Unterfangen, auf Entwicklungen des Arbeitsmarktes angemessen zu reagieren. Die Untersuchung folgt dabei den Überlegungen Howes,<sup>92</sup> der sich in seiner Untersuchung mit der deutschen Berufsbildung und deren Geschichte auseinandersetzt.<sup>93</sup> Das übergeordnete Erkenntnisinteresse besteht darin, in der Genese der Berufsbildung Ursachen und Zusammenhänge derselben zu erkennen und damit ein tieferes Verständnis und einen kritischen Blick auf die aktuelle Ausrichtung zu gewinnen.

Die Darstellung unterscheidet vier Phasen der Professionalisierung der dualen Berufsbildung in der Schweiz und folgt der Forschung von Hesse (1972), der die Berufsfeldforschung im Kontext sozioökonomischer Systeme kritisch betrachtet.

## 1.2 Genealogie der dualen Berufsbildung in der Schweiz

Der zweite Abschnitt des ersten Kapitels beschäftigt sich mit der Professionalisierung der dualen Berufsbildung in der Schweiz, dem Aufbau staatlicher Institutionen und der Systematisierung der Ausbildung im Lehrbetrieb. Er beleuchtet den gesellschaftlichen Wandel, welcher unmittelbar auf die Berufsentwicklung einwirkte und seine Entsprechung in der Berufsbildung, in der Überarbeitung von Berufsbildern, Rahmenlehrplänen und Qualifikationsanforderungen findet.

---

<sup>92</sup> Howe 2005, S. 118–122.

<sup>93</sup> Howe 2005, S. 121.

### 1.2.1 Die Professionalisierung der Berufe

Eine der wichtigsten Veränderungen der Arbeitswelt betrifft die funktionale Ausdifferenzierung und *Professionalisierung der Berufe* (Stichweh 1994). Darunter wird vor allem eine zunehmende Arbeitsteilung und Spezialisierung der Berufswelt verstanden, verbunden mit dem Aus- und Aufbau von immer anspruchsvollerem, berufsbezogenem Fachwissen, was Kritiker dieses Prozesses nicht als einen Kompetenzzuwachs des Individuums interpretieren, sondern als eine Sinnentleerung und Entfremdung des Subjekts durch Arbeit begreifen. Strukturfunktionalistische Analysen nach Talcott Parsons wurden im deutschen Sprachraum von Hesse (1968) und Daheim (1992) rezipiert und durch Kurtz (2005) beschrieben. Den zunächst unbedingt akademischen Professionen wurde profundes Fachwissen und eine Fachterminologie, staatlich zertifizierte, universitäre Ausbildungsgänge, Berufsethos und Selbstkontrolle durch Berufsverbände sowie ein Marktmonopol attribuiert.<sup>94</sup> Zunehmend erfasste der Professionalisierungsanspruch auch nichtakademische Berufsfelder und wurde zuletzt auf die duale Grundbildung angewandt. Er folgte gemäss Heidenreich (1999) folgender Logik: „Professionalisierung bezeichnet den Prozess, in dem die Berufsausbildung und die Weiterentwicklung der professionellen Wissensbasis *systematisiert* und *institutionalisiert* werden und bestimmte Tätigkeitsfelder für Angehörige eines Berufs reserviert werden.“<sup>95</sup>

Im Folgenden soll zunächst kurz skizziert werden, unter welchen historischen Bedingungen sich die duale Berufsbildung der Schweiz aus dem Handwerk heraus entwickelte und wie sie zwischen den wechselnden Anforderungen aus Gesellschaft (Differenzierung) und Arbeitswelt (Funktionalisierung) vermittelnd *institutionalisiert* und *systematisiert* wurde. Der Abschnitt gliedert sich in vier Phasen, schliesst mit einem Fazit und leitet damit über zur Darstellung des Ist-Zustandes und zur Auswirkung dieser Entwicklung auf den Rahmenlehrplan für Lehrbetriebe.

#### 1.2.1.1 Entwicklungen zur Zeit des Frühkapitalismus

Die Berufsbildung in der Schweiz hat ihre Wurzeln im Umfeld des Handwerks und der Zünfte, welche sich dezentral in den hochmittelalterlichen Städten herausbildeten. Dabei gestalteten die Meister die Ausbildung weitgehend nach eigenem Gutdünken und im Rahmen der lokalen

---

<sup>94</sup> Die Professionalisierungsdebatte erfasste insbesondere die sozialen – und in der Regel – weiblich dominierten Berufsfelder.

<sup>95</sup> Heidenreich 1999, S. 4.

Tradition.<sup>96</sup> Seit dem 17. Jahrhundert entwickelte sich aufgrund des Verlagswesens und der ländlichen Heimarbeit in der Schweiz parallel das kostengünstigere *Anlernen*, welches zunächst in der Textilarbeit und damit ausserhalb des Zunftwesens Verbreitung fand.<sup>97</sup> Mit dieser Ausbildung wurden bewusst frühkapitalistische Strukturen gelegt und der monopolisierenden Wirkung des Zunftwesens, den Wettbewerbsbeschränkungen durch das Zulassungsrecht, Preisabsprachen und einem Ausbildungsmonopol entgegengewirkt.<sup>98</sup> In der Schweiz wandte sich der Basler Christoph Bernoulli 1822 mit seiner Schrift *Über den nachteiligen Einfluss der Zunftverfassung auf die Industrie* dieser Frage zu. Er forderte Gewerbefreiheit und die Abschaffung des Zunftwesens, kritisierte die Lehre und verlangte nach Ausbildungsstätten für den Handwerkerstand, in denen Schulkenntnisse und Fertigkeiten vertieft und in Abend- und Sonntagsschulen erweitert werden können.<sup>99</sup> Insgesamt bildete sich eine Kluft zwischen der Anlehre der Heimarbeiter und der Ausbildung im Handwerksbetrieb. Die Ausbildungspraxen waren regional unterschiedlich sowie betriebsspezifisch und als im Verlauf des 19. Jahrhundert die Heimarbeit zur Fabrikarbeit wurde, stellten viele Fabrikbetriebe ihre Ausbildungstätigkeit ganz ein.<sup>100</sup>

#### 1.2.1.2 Erste staatliche Eingriffe

Die Berufsbildung wurde am Ende des 18. Jahrhunderts und zu Beginn des 19. Jahrhunderts eher vernachlässigt, weil es ihrem Träger, dem Handwerk, in der Industrialisierungsphase nicht gelang, seine Position zu behaupten. Johann Jakob Vest formulierte 1823 in seiner Replik zu Bernoullis Argumentation die Befürchtung vieler, dass mit einer Abschaffung der Zünfte der Verlust des Berufsstolzes einhergehe und Arbeit dann nicht mehr Beruf, sondern Knechtschaft in den Fabriken bedeute.<sup>101</sup> Da sich die Zunftorganisationen als wenig anpassungsfähig zeigten, wurde der Aufbau von gewerblichen und industriellen Bildungsinstitutionen zur Aufgabe des neuen Nationalstaates. Mit dem Bundesbeschluss von 1884 zur Subventionierung beruflicher Bildungsanstalten wurde, zehn Jahre nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht, der Grundstein für die Entwicklung beruflicher Bildungsinstitutionen gelegt.<sup>102</sup> Die Durchführung des Unterrichts, die Qualitätskontrolle in den Lehrbetrieben und die Lehrlingsgesetzgebung oblagen von Anfang an den Kantonen.<sup>103</sup> Die Vorbilder und pädagogischen Ansätze dazu

---

<sup>96</sup> Sennett 2008, S. 35.

<sup>97</sup> Wettstein & Gonon 2009, S. 68f.

<sup>98</sup> Smith 1776.

<sup>99</sup> Wettstein & Gonon 2009, S. 72.

<sup>100</sup> Wettstein & Gonon 2009, S. 70.

<sup>101</sup> Wettstein & Gonon 2009, S. 73; Winkler 1994, S. 40ff.

<sup>102</sup> Wettstein & Gonon 2009, S. 70.

<sup>103</sup> Zum Beispiel Basel: Zweifel 1991, S. 19; Wettstein & Gonon 2009, S. 82.

stammten aus dem Ausland und wurden zuerst im Grenzkanton Basel-Stadt aufgenommen, der bereits 1877 nach dem Vorbild von Baden und Württemberg mit vierzehn Kandidaten eine Lehrlingsprüfung durch den Gewerbeverein durchführte.<sup>104</sup> Damit lösten die neuen Strukturen der Berufsverbände die Zünfte ab und übernahmen in Zusammenarbeit mit dem Staat die Ausbildungshoheit für den handwerklichen Mittelstand. Parallel dazu wurde eine staatliche (eidgenössische) *Berufsadministration* aufgebaut.

### 1.2.1.3 Berufsbildung für qualifizierte Berufsleute

Das Postulat zum Aufbau beruflicher Bildungsanstalten war in der Schweiz weniger ein pädagogisch-moralisches Anliegen. Vielmehr wurde es als Reaktion auf die Industrialisierung zu einem gesellschaftspolitischen Anspruch: Die Berufsbildung sollte über die wirtschaftliche Unterstützung des Gewerbes in der Form staatlich finanzierter Zusatzschulung zur Etablierung einer Mittelschicht führen und damit den enormen sozialen Herausforderungen der Industrialisierung begegnen.<sup>105</sup> 1930 wurde die Berufsbildung auf eidgenössischer Ebene durch ein Gesetz geregelt, das für industriell-gewerbliche, handwerkliche und kaufmännische Berufe einen gültigen Arbeitsvertrag vorschrieb und einen Lehrabschluss zwingend vom Besuch einer Berufsschule abhängig machte.

Das erste eidgenössische Berufsbildungsgesetz trat am 1. Januar 1933 in Kraft und wurde 1963, 1978 und letztmals 2002 revidiert, wobei 1963 und 1978 lediglich Anpassungen an den Arbeitsmarkt vollzogen wurden. Über die quantitative Expansion der dualen Berufsbildung, ihre Systematisierung und Institutionalisierung, den damit verbundenen Ausbau von Weiterbildungsmöglichkeiten sowie der gleichzeitigen Schaffung neuer anspruchsvoller vierjähriger Berufslehren in den aktuellen Berufsfeldern, wurde in der Schweiz während der Hochkonjunktur der 1960er Jahre eine Verdoppelung der Lehrlingszahlen erreicht und damit die demografische Entwicklung abgefedert. Zusätzlich schuf man 1978 die sogenannte *Anlehre*, eine zweijährige, vorwiegend praktische Berufsbildung ohne eigentliche Abschlussprüfung.<sup>106</sup> Im Zentrum der Berufsbildung, der Rahmenlehrpläne und der Prüfungsanforderungen standen zwischen 1930 und 1978 die Berufsqualifikationen und die Arbeitsmarktfähigkeit der Lehrlinge. Angestrebt wurden die Vollbeschäftigung und eine Sicherung des Wohlstandes in der Schweiz.

---

<sup>104</sup> Zweifel 1991, S. 18f.; Wettstein & Gonon 2009, S. 81.

<sup>105</sup> Wettstein & Gonon 2009, S. 74f.

<sup>106</sup> Wettstein & Gonon 2009, S. 70.

#### 1.2.1.4 Die Herausforderung internationaler Bildungsstandards

Die 1980er und der Beginn der 1990er Jahre waren für die Berufsbildung in der Schweiz nicht nur eine „ruhige Phase“, sondern, wie das Zahlenmaterial des Bundesamts für Statistik anhand der Lehrbetriebs- und Lehrlingszahlen zeigt, eine Phase der Stagnation und des Einbruchs. Konkurrenziert wurde die berufliche Grundbildung durch das attraktive, neu geschaffene Kurzzeitgymnasium,<sup>107</sup> welches es den leistungsbesten Sekundarschülern<sup>108</sup> erlaubte, je nach Kanton mit einem Notenschnitt oder über eine Aufnahmeprüfung, einen gymnasialen Weg einzuschlagen und ein Universitätsstudium anzustreben. Im europäischen Vergleich blieb der prozentuale Anteil der Maturandinnen und Maturanden weiterhin gering, so dass das schweizerische Bildungssystem mit zunehmender politischer Integration und damit verbundener Öffnung der Arbeitsmärkte unter Druck geriet. Ein neuer Reformwille brachte in den 1990er Jahren und zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Berufsmaturität und die Schaffung von Fachhochschulen.<sup>109</sup> Diese Neuerungen mündeten im neuen Berufsbildungsgesetz von 2002, welches 2004 in Kraft trat und zum ersten Mal das Ziel verfolgte, bewusst sowohl die Durchlässigkeit des Bildungssystems als auch die Forschungsanstrengungen im Bereich der Berufsbildung zu stärken. Um den Anforderungen internationaler Bildungsstandards<sup>110</sup> zu begegnen, wurde so im schweizerischen Berufsbildungssystem ein Paradigmenwechsel etabliert, den die Lernforschung bereits in den 1990er Jahren vollzogen hatte und der in Kapitel 2 erläutert wird.

#### 1.2.2 Fazit

Die Entwicklung der dualen Berufsbildung der Schweiz – so soll die vorangegangene Zusammenfassung in vier Phasen zeigen – ist aufs Engste mit ihren historischen Bedingungen verknüpft und wird durch eine institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen Staat und Organisationen der Arbeit getragen. Dabei stand, so der historisch-materialistische Ansatz

---

<sup>107</sup> Unterschieden wird zwischen einem vierjährigen Kurzzeit- und einem sechsjährigen Langzeitgymnasium.

<sup>108</sup> Sekundarstufe I A.

<sup>109</sup> Wettstein & Gonon 2009, S. 85.

<sup>110</sup> Die politische Debatte kreist um die Kritik der OECD (gestützt auf die PISA-Studien), wenngleich die Studien selbst nicht unbestritten sind (vgl. Rindermann 2006; Rost 2005; Bender 2006; Ladenthin 2003). Die Situation der Schweiz betrachtet insbesondere Oelkers 2007.



dieser Arbeit, bis in die 1990er Jahre die Qualifizierung von Arbeitskräften und die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse im Zentrum.<sup>111</sup> Die Veränderungen der Arbeitswelt, ihre zunehmende Globalisierung, Differenzierung und Professionalisierung im Verlauf der 1990er Jahre hatte aber auch *gesellschaftspolitische Konsequenzen* (Ulich 1972, S. 52; Berhard & Rothermel 1997; Süner & Krüger 1999). So können oder müssen berufsbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse als betriebliche, oder umfassender, als berufliche Sozialisation verstanden werden.<sup>112</sup> Heinz (1995) und Lempert (1998) unterscheiden zwischen einem Sozialisationsprozess *vor* der Berufsarbeit, welcher wesentlich die Berufswahl begründet, einer Sozialisation *durch* den Beruf, welche die im betrieblichen Arbeitsprozess gemachten Erfahrungen, Arbeitsinhalte und Bedingungen in bewusstseinsbildende und identitätsfördernde, aber auch deformierende Persönlichkeitsmerkmale transformiert, und einer Sozialisation *neben* dem Beruf, die im Zusammenhang mit Forderungen der Mitgestaltung und Eigenverantwortlichkeit einer Berufsbiografie steht.<sup>113</sup>

Sozialisation wird durchaus nicht nur als Verinnerlichung, sondern als Prozess der lebenslangen produktiven Realitätsaneignung (Hurrelmann 2002) durch Handeln und Selbstreflexion verstanden und zum Konzept der Selbstsozialisation (Heinz 2002) weiterentwickelt. Damit verschiebt sich das Gewicht der beruflichen Sozialisation hin zur subjektbezogenen Handlungskompetenz und in den Bereich der Entwicklungspsychologie. Aufgrund der *Professionalisierung der dualen Berufsbildung in der Schweiz*, dem Aufbau staatlicher Institutionen und der Systematisierung der Ausbildung in Berufsschulen und Lehrbetrieben fand diese gesellschaftliche Entwicklung bislang ihre Entsprechung in der zentralen Erarbeitung von Berufsbildern, dem Einfordern von Rahmenlehrplänen und der Vereinheitlichung von Qualifikationsanforderungen.

Drei Szenarien bestimmen die Diskussion um die neue Ausrichtung der beruflichen Grundbildung im *flexiblen Kapitalismus* (Sennett 1998). In einem wird von einer strukturbedingten Abschwächung der berufsbasierten Arbeit und einer Transformation der Berufsbildung in Richtung auf schulisch-akademische Ausbildungsgänge ausgegangen (Baethge 2001), während in einem anderen Szenario neugestaltete Kernberufe Kompetenzprofile mit grösserer Flexibilität entstehen lassen (Rauner 2000). Voss und Pongratz (1998) schliesslich skizzieren ein drittes Szenario, dass ganz auf staatlich-standardisierte

---

<sup>111</sup> Gudjons 2001, S. 43f.

<sup>112</sup> Heinz 2005, S. 321–329.

<sup>113</sup> Heinz 2005, S. 324.

Ausbildungsgänge verzichtet werde, um dem Berufstypus des *Arbeitskraftunternehmers* Vorschub zu leisten.

Das schweizerische Berufsbildungsgesetz (BBG 2002) fördert und entwickelt unter dem Stichwort „Ziele“ in Artikel 3a „ein Berufsbildungssystem, das den Einzelnen die berufliche und persönliche Entfaltung und die Integration in die Gesellschaft, insbesondere in die Arbeitswelt, ermöglicht und die Fähigkeit und die Bereitschaft vermittelt, beruflich flexibel zu sein und in der Arbeitswelt zu bestehen“. Angestrebt wird nicht nur die möglichst exakte Anpassung der Ausbildungsgänge an die zukünftige Berufstätigkeit und die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, wie es die Verbände im schweizerischen Bildungssystem aufgrund ihrer tragenden Rolle vor allem in Phasen hoher Arbeitslosigkeit oder Kürzung von Bildungsausgaben fordern (Renold 2009), sondern die Entwicklung einer eigenständigen Berufsbiografie als essentieller Teil der persönlichen Entfaltung.

Berufsbildung leistet damit einen Beitrag zur Identitätsbildung der Person und zwar dort, wo individuelle Fähigkeiten mit gesellschaftlichem Anspruch zusammentreffen. Untersucht wurde dieser Zusammenhang 2014 in einer deutschen Studie, welche sich explizit mit der schweizerischen Gesetzgebung auseinandersetzt. Sie folgt folgender Hypothese: „By combining these views, we propose for this study that vocations are personally directed but also socially derived practices that reflect a person’s enduring aspirations and interests. They are usually manifested in culturally and historically derived activities that offer value for both the individual and the community.”<sup>114</sup> Die vergleichende Forschungsarbeit untersucht die Wirksamkeit unterschiedlicher Ausbildungsgänge der beruflichen Grundbildung und zeigt, dass sich diese grundsätzlich positiv auf die Herausbildung einer Berufsidentität und dadurch unmittelbar auf den Lernerfolg auswirken. Als verstärkende Faktoren werden die freie Berufswahl und eine ausbildungsbegleitende, maximale Integration in die praktische Berufstätigkeit am Arbeitsplatz herausgestrichen.

Nachfolgend soll nun gezeigt werden, wie sich die konstituierenden Elemente der dualen Berufsbildung, das Erlernen einer Berufspraxis im Lehrbetrieb, unter dem Eindruck der

---

<sup>114</sup> Klotz, Billett & Winther 2014, S. 3f. Es handelt sich dabei um eine quantitative Erhebung (14 items / 5-teilige Likert-Skala) mit 504 Lernenden in der Mitte ihrer Ausbildung zum Industriekaufmann – davon 290 im dualen System, 214 in einer rein schulischen Ausbildung – und einem Kompetenztest in Berufskunde von 187 Lernenden aus dem gleichen Sample (36 items / Skala: nicht korrekte, teilweise korrekte, nicht korrekte Antwort), welche zwischen Juli 2012 und März 2013 in München, Bielefeld und Hannover durchgeführt wurde.

gesellschaftlichen Entwicklungen mit den ökonomischen Anforderungen verbinden und sich in der Ausgestaltung eines Lehrplans niederschlagen.

### 1.2.3 Bildungsverordnung, Bildungsplan und Taxonomie

Zunächst soll kurz skizziert werden, in welchem wissenschaftlichen, aber auch institutionellen Kontext die Curriculumentwicklung der schweizerischen Berufsbildung steht. Anschliessend wird exemplarisch anhand des Lehrplans für Lehrbetriebe der Ausbildungsrichtung *Landschaftsgärtner EFZ* (BIVO 2012) nach der Zielsetzung der betrieblichen Grundbildung geforscht. Damit kann eine Basis für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit geschaffen und die abschliessende Fokussierung der Forschungsfragen vorgenommen werden.

Berufsbildung ist von ihrer Konzeption her *lernzielorientiert*; im Vordergrund steht die Beherrschung einer Berufspraxis und dadurch die Integration des Einzelnen in den Arbeitsmarkt durch eine gezielte Ausbildung und eine abschliessende Qualifikation. Dieser Qualifikationsprozess wurde zunehmend durch die *Kompetenzorientierung* überlagert. Ursprünglich aus dem Lateinischen<sup>115</sup> kommend und in der Rechtsphilosophie des 19. Jahrhunderts verwendet, ist der Kompetenzbegriff seit dem Ende der 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts zunehmend in der wissenschaftlichen (vor allem sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen) Forschung vertreten. Ein Begründer der entsprechenden Perspektive ist der Linguist Noam Chomsky (1965) mit seinem Beitrag zur Theorie der Sprachkompetenz, bei der er zwischen Kompetenz und Performanz unterscheidet.<sup>116</sup> In der Forschung werden Kompetenzen einerseits als individuelle Ressourcen in arbeitsbezogenen Kontexten beschrieben, andererseits aber auch als grundlegende Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben erfasst,<sup>117</sup> anhand deren *Leistungsmessungen*<sup>118</sup> vorgenommen und *learning outcomes*<sup>119</sup> geplant werden. Kompetenzdefinitionen lassen sich

---

<sup>115</sup> Die erste Deutung ist abgeleitet vom Begriff „competens“, was mit „angemessen“ übersetzt werden kann und zudem von „competere“, in der Bedeutung von „Zusammenkommen“, abstammt. Die zweite Deutung schliesst auf die Situationsebene, in der eine gewisse Kompetenz gezeigt werden soll (Vonken 2005, S. 16f).

<sup>116</sup> Vonken 2005, S. 17 ff. Kompetenz als Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache, wohingegen Performanz den Sprachgebrauch in einer konkreten Situation meint (Vonken 2005, S. 19).

<sup>117</sup> Haase 2011, S. 51.

<sup>118</sup> Weinerts Definition wurde zum Basisinstrument der PISA-Tests (Krautz 2013; Ladenthin 2015).

<sup>119</sup> Adam 2004 und 2006; Harden 2002; Jenkins & Unwin 2001.

aufbauend auf Weinert (2001)<sup>120</sup> in drei Bereiche mit unterschiedlicher Reichweite differenzieren: in Kompetenzen einfacher Reichweite (Sprechen, Radfahren, räumliches Denken), in Kompetenzen mittlerer Reichweite (kontextuell erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Routinen) und in sogenannte Schlüssel- oder Handlungskompetenzen.<sup>121</sup>

Damit wird die Problematik der unterschiedlichen Kompetenzverständnisse deutlich.<sup>122</sup> Das Konzept der Kompetenzbildung wird zudem häufig mit einer bewussten Selbststeuerung (oder *Haltung*) in Verbindung gebracht, welche über individuelle Erfahrungen und reflexive Lernprozesse weitgehend autonom erworben wird.<sup>123</sup> Kritikern des Kompetenzbegriffes zufolge umschreibt dieser nichts anderes als die Fähigkeit „sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen“<sup>124</sup>.

Auch im nachfolgend erläuterten Gärtnerberuf fand in der Schweiz in den 1970er Jahren bereits eine Spezialisierung in drei Fachrichtungen statt. Unterschieden wurde zwischen dem Garten- und Landschaftsbau, der Zierpflanzen- und Gemüsegärtnerei sowie den Baumschulen, welche sich zusätzlich auf Stauden und Kleingehölze spezialisierten.<sup>125</sup>

Etwa gleichzeitig wurde mit dem Ziel einer grösseren Flexibilisierung auf Druck des Arbeitsmarktes hin in der Curriculumforschung die Unterscheidung zwischen traditionellen *Fachkompetenzen* (*unterteilt in Fachwissen und berufsspezifische Techniken*) und transferierbaren *Schlüssel-* und *Selbstkompetenzen* entwickelt.<sup>126</sup> Diesem Raster wurden in der Schweiz nach und nach die Bildungsverordnungen aller Branchen angepasst. Während um die Definition der *Fachkompetenzen* in den Verbänden gerungen wurde, blieben die *Schlüsselkompetenzen* – beispielsweise Lernbereitschaft, Selbständigkeit, Teamfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein – oder die *Selbstkompetenzen*, die im Wesentlichen Haltungen wie selbstverantwortliches und sorgfältiges Handeln beinhalten, zumindest in den Gärtnereibetrieben unerklärbares akademisches Wissen. Dies obwohl diese Fähigkeiten durchaus nicht im Widerspruch zur Handwerkstradition stehen und stets mitvermittelt wurden.

---

<sup>120</sup> Kompetenz meint nach Weinert „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f).

<sup>121</sup> Hensge, Lorig & Schreiber 2011, S. 133; Hofer 2004, S. 17.

<sup>122</sup> Holtz 2012, S. 32; Dilger & Sloane 2012, S. 32-35.

<sup>123</sup> Dehnbostel (2001) sowie Krautz & Schieren (2013) äussern sich dazu kritisch.

<sup>124</sup> Krautz 2009, S. 87–100.

<sup>125</sup> Müller-Widmer 2009, S. 21.

<sup>126</sup> Chalchera & Weber 1990, S. 5f.


Um diese nur schwer vorstellbaren *Kompetenzen* in den praktischen Berufsausbildungen umzusetzen, wurden sie seit den 1980er und 1990er Jahren der Forschung des französischen Arbeitspsychologen Guy Le Boterf gemäss in ein System von *Leit-*, *Richt-* und *Lernzielen* überführt, anhand derer die erwünschten Kompetenzen in jedem Berufsfeld in eine *Performance* gefasst und dadurch messbar wurden: die sogenannte *Triplexmethode*. Dabei sollen nicht nur die aktuellen, sondern auch die zukünftigen Anforderungen an einen Beruf berücksichtigt werden.

Lernziele wurden vom amerikanischen Psychologen Benjamin S. Bloom und dessen Team seit den 1950er Jahren erforscht. Obwohl aus dieser Forschung ein *sechsstufiges Taxonomie-Modell* entstand, welches kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele verband, setzte sich in der Berufsbildung nur ein vereinfachtes Modell durch.<sup>127</sup> Entsprechend wurde Blooms Modell ausschliesslich im Bereich der *Fachkompetenzen* und im Hinblick auf *kognitive Lernziele* umgesetzt, wie folgendes Beispiel zeigt:

---

<sup>127</sup> Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl 1956; Bloom, Masia & Krathwohl 1964; Bloom 1975.

**Taxonomie der Leistungsziele**



Taxonomiestufe	Beispiel: Arbeitssicherheit
<b>K6 Bewertung</b> Bestimmte Informationen und Sachverhalte nach bestimmten Kriterien beurteilen.	Die Lernenden sind in der Lage, selbstständig ein Arbeitszeitmodell für einen Schichtbetrieb in einem Unternehmen ihrer Wahl zu entwickeln, und dessen Vor- und Nachteile aus gesundheitlicher und betriebswirtschaftlicher Sicht allgemeinverständlich darzustellen.
<b>K5 Synthese</b> Einzelne Elemente eines Sachverhalts kombinieren und zu einem Ganzen zusammenfügen.	Die Lernenden schützen ihre Gesundheit in einer vorgegebenen Arbeitsituation, indem sie darin enthaltene Gefährdungen selbstständig identifizieren, geeignete Schutzmassnahmen wählen und umsetzen.
<b>K4 Analyse</b> Sachverhalte in Einzelelemente gliedern, die Beziehung zwischen Elementen aufdecken und Strukturmerkmale herausfinden.	Die Lernenden erkennen in einer vorgegebenen Arbeitssituation die Ursachen für bedeutende Gesundheitsgefährdungen und können diese in eigenen Worten beschreiben.
<b>K3 Anwendung</b> Informationen über Sachverhalte in verschiedenen Situationen brauchen.	Die Lernenden wenden bei einem angegebenen Risiko geeignete Gegenstände der persönlichen Schutzausrüstung zum Schutz ihrer Gesundheit fachgerecht an.
<b>K2 Verstehen</b> Informationen nicht nur wiedergeben, sondern auch mit eigenen Worten erklären.	Die Lernenden erklären, vor welchen grundsätzlichen Risiken die fünf wichtigsten Gegenstände der persönlichen Schutzausrüstung (Schutzbrille, Sicherheitsschuhe, Handschuhe, Schutzhelm, Gehörschutz) schützen.
<b>K1 Wissen</b> Informationen wiedergeben und in gleichartigen Situationen abrufen.	Die Lernenden zählen die fünf wichtigsten Gegenstände der persönlichen Schutzausrüstung (Schutzbrille, Sicherheitsschuhe, Handschuhe, Schutzhelm, Gehörschutz) auf.

Abbildung 1: BBT (2007), Taxonomie der Leistungsziele

Gemäss dieser Darstellung von Blooms *Taxonomiestufen* ist für die Anwendung (application, level 3) eines Lerninhaltes Kenntnis (knowledge, level 1) und Verständnis (comprehension, level 2) desselben unabdingbar. Soll aber eine selbständige Beurteilung (evaluation, level 6) der Lernziele und damit ein selbstverantwortliches Handeln im Berufsfeld erreicht werden, so muss zusätzlich die kompetente Analyse der Lerninhalte (analysis, level 4) durch weitere Hypothesen in eine eigenständige Synthese (synthesis, level 5) zusammengeführt werden. Damit wird *Performance* im Sinne Le Boterfs, also messbare Leistung im Berufsfeld, zunächst auf *Fachkompetenz* und letztlich auf die Idee kognitiver *Lernziele* verkürzt. Physische oder sinnliche Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung sowie eine Wertehaltung werden als *Schlüssel- und Selbstkompetenzen* zwar weiterhin eingefordert, aber weder systematisch in *Leit-, Richt- und Lernziele* aufgeschlüsselt noch in die von Bloom dazu bereitgestellten *Taxonomiestufen* überführt.

Aufgrund dieses Bewertungssystems werden manuelle Arbeiten europaweit mit *level 3* taxiert und *apprenticeship-type programmes* als *dead ends* bezeichnet. Nur in Ländern mit starker dualer Bildungstradition scheint dies anders zu sein: „Germany, Austria (as well as Switzerland) exemplify that apprenticeship can lead to high-level qualifications” (CEDEFOP 23/09/2014).

Da die Berufsbildung in der Schweiz als Gemeinschaftsaufgabe der öffentlichen Hand und der Organisation der Arbeitswelt (OdA) konzipiert ist, werden entscheidende Impulse von den Berufsverbänden gesetzt, denn sie werden in alle Entscheidungs- und Qualifizierungsprozesse sowie in die detaillierte Ausformulierung der Bildungsverordnung (BIVO) einbezogen. Auf Bundesebene ist für die Berufsbildung seit 2013 das WBF, das Eidgenössische Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung, genauer das SBFI, das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, zuständig. Ihm sind neben den schweizweit rund 200'000 Lernenden in der beruflichen Grundbildung auch die Höhere Berufsbildung sowie die Studierenden der Fachhochschulen unterstellt. Im Rahmen seiner Tätigkeit steht das SBFI mit seinen 280 Mitarbeitenden (Stand 2014) unter anderem mit den 26 Kantonen und ihren Bildungsinstitutionen in Kontakt, ferner mit rund 600 Berufsverbänden. Das SBFI ist zuständig für die Qualitätssicherung, die Weiterentwicklung sowie die Verordnungen über die berufliche Grund- und Weiterbildung und die Anerkennung von Bildungsgängen und Prüfungen. Ihm angegliedert sind die Bildungs- und Forschungszusammenarbeit sowie die Nationale Forschung.

Der Vollzug der Vorschriften über die Berufsbildung, welche im Wesentlichen in den Kommissionen für Wirtschaft, Bildung und Kultur (WBK) des National- und Ständerats angepasst werden, ist den Kantonen übertragen. Dazu haben diese eine entsprechende Dienststelle, ein Amt für Berufsbildung, einzurichten. Wahlweise schliessen sich Kantone auch zu einem Ausbildungsverbund zusammen.

Auch der Bildungsplan zur Verordnung über die berufliche Grundbildung – kurz BIVO – der Gärtner in der Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau von 2012 bedient sich, aufgrund der Richtlinien des Bundes, der erläuterten *Triplexmethode*, um die Leistungsziele der Ausbildung systematisch umzusetzen. Zusätzlich werden die Leistungsziele mittels *Taxonomiestufen bewertet*. Gleichzeitig wird festgehalten, welcher Lernort – unterschieden wird zwischen dem Lehrbetrieb (Betrieb), den überbetrieblichen Kursen des Verbandes (ÜK) und der

Berufsfachschule (Schule) – für den entsprechenden Ausbildungsteil verantwortlich ist. Separat werden *Methodenkompetenzen* (vergleichbar den Schlüsselkompetenzen von Chalchera und Weber) sowie *Sozial-* und *Selbstkompetenzen* aufgeführt, welche explizit die gewünschten Werthaltungen im Beruf spiegeln.

#### 1.2.3.1 Der Standard-Lehrplan der Landschaftsgärtner

Analysiert man nun den „*Standard-Lehrplan für Betriebe von Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau*“, also den Lehrplan, welcher 2012 vom Gärtnermeisterverband „Jardin Suisse“ erarbeitet wurde und von den Gärtnereibetrieben umgesetzt wird, so kann festgestellt werden, dass von den 134 für das Qualifikationsverfahren relevanten Leistungszielen die überwiegende Mehrheit, nämlich 116 Leistungsziele, mit K3 (*application, level 3*), 11 Lernziele mit K4 (*analysis, level 4*) und nur 7 Lernziele mit K6 (*evaluation, level 6*) bewertet werden.

Im Einzelnen sind die Kompetenzen, welche beim Landschaftsgärtner besonders herausgehoben werden (*evaluation, level 6*), die folgenden:

- Sie wenden Erste-Hilfe-Massnahmen situationsgerecht an.
- Sie reagieren auf Unfälle situationsgerecht nach betrieblichen Vorgaben.
- Sie beurteilen den Oberboden mit einfachen Analysemethoden bezüglich Eignung als Pflanzenstandort.
- Sie führen Pflegemassnahmen während der Anwachsphase der Pflanzen durch.
- Sie schaffen optimale Wachstumsbedingungen, um Pflanzenschäden zu vermeiden.
- Sie schützen mit verschiedenen vorbeugenden und bekämpfenden Massnahmen die Pflanzen vor Schäden.
- Sie bearbeiten Beton und Mörtel unter Berücksichtigung der äusseren Umstände und Richtlinien.

Die Lernenden qualifizieren sich im Kern also zu weit mehr als zur blossen Anwendung (*application, level 3*) eines Lerninhaltes: Ihnen wird im Betrieb beigebracht, wie sie den Oberboden als möglicher Pflanzenstandort zu beurteilen und zu bearbeiten haben, mit welchen pflegerischen Massnahmen sie den Pflanzenwuchs situativ begünstigen und Schädlinge bekämpfen können und wie das Terrain stabilisiert, erschlossen, beziehungsweise Wasser optimal zu- und abgeführt wird. Ausserdem kennen sie gegen 410 Pflanzen mit botanischer und



deutscher Bezeichnung, wissen detailliert, woher sie stammen, welchen Standort und welche Pflege sie bevorzugen, von welchen Schädlingen sie befallen werden, wie sich ihr Wuchs entwickelt und wie sich die Pflanze jahreszeitlich verändert.

Nur so können die *acht Leitziele*, welche im Grunde das gesamte Berufsfeld des Landschaftsgärtners abdecken, erreicht werden. Denn Landschaftsgärtner arbeiten in der Beratung und im Verkauf, in Lieferung und Service, im betrieblichen Unterhalt, in der Pflanzen- und Saatarbeit, pflegen professionell Gärten und Grünflächen und arbeiten im Garten- und Landschaftsbau.

Vom professionellen Gärtner wird unter *Methodenkompetenz* ausserdem erwartet, dass er kundenorientiertes und prozessorientiertes Verhalten zeigt, betriebswirtschaftliches und ökologisches Denken vereinbart, über routinierte Arbeitstechniken verfügt und im Einzelfall gleichzeitig anfallende Probleme kreativ löst. Auch Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz sind in diesem körperlich sehr anstrengenden Beruf unerlässlich. Diese umfangreiche Fach- und Methodenkompetenz wird durch folgende *Sozial- und Selbstkompetenzen* abgerundet: Ein junger Gärtner soll kommunikationsfähig sein und über gute Umgangsformen verfügen, belastbar und anpassungsfähig sein und sorgfältig sowie eigenverantwortlich handeln. Zudem wird er zu lebenslangem Lernen angehalten.

Ergänzt wird diese Ausbildung durch die Berufsfachschule, in welcher während nur einem Wochentag die betriebliche Ausbildung in den Bereichen Biologie, Chemie, Geologie, Topografie und Ökologie, aber auch Rechtskunde, Wirtschaft und Staatskunde vertieft sowie zusätzlich das mündliche und schriftliche Ausdrucksvermögen der Lernenden gefördert wird.

Völlig unbeachtet bleiben in der BIVO 2012 der Entwicklungsprozess der Lernenden, ihre Ressourcen und Fähigkeiten im Bereich der Wahrnehmung, die Auseinandersetzung mit einem Wertmassstab und Qualitätsurteilen im Berufsfeld sowie die zur Ausübung eines Handwerks unerlässlichen motorischen Fähigkeiten,<sup>128</sup> mithin die Grundlagen der geforderten subjektbezogenen Handlungskompetenz.<sup>129</sup> Aufgrund der Analyse dieses Lehrplans scheint es zunächst wenig wahrscheinlich, dass Lernende im Kontext der Berufslehre eine bewusste Selbststeuerung oder eine differenzierte Haltung zum Beruf entwickeln. Rauner (2002) hält

---

<sup>128</sup> Krautz 2015; Ladenthin 2011.

<sup>129</sup> Bremer 2005, S. 79.

deshalb der anpassungsorientierten Berufsbildung die pädagogische Leitidee einer gestaltungsorientierten Berufsbildung entgegen, welche zur Mitgestaltung der Arbeitswelt befähigt und Bildung als Voraussetzung für eine autonome, selbstbewusste und eigenverantwortliche Persönlichkeit versteht. Bildungsinhalte und Bildungsziele gelten dabei als zugleich abhängige und unabhängige Grössen im Verhältnis von Arbeit und Technik.<sup>130</sup>

---

<sup>130</sup> Rauner 2002, S. 15f.

<b>Merkmale</b>	<b>Anpassungsorientierte Berufsbildung</b>	<b>Gestaltungsorientierte Berufsbildung</b>
<b>Grundlagen</b> <i>Pädagogische Leitidee</i>	Die Persönlichkeit wird als eine humane Ressource für spezifische Aufgaben qualifiziert; von den organisatorischen und technologischen Innovationen werden die Qualifikationsanforderungen abgeleitet. Technik und Arbeit sind vorgegeben, die Qualifikationsanforderungen erscheinen als abhängige Variable.	Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt; Bildung als Voraussetzung für eine autonome, selbstbewusste und eigenverantwortliche Persönlichkeit; Bildungsinhalte und Bildungsziele gelten als zugleich abhängige und unabhängige Größe im Verhältnis zu Arbeit und Technik.
<b>Qualifikationsforschung</b> <i>Ziele der Qualifikationsforschung</i>	Identifizierung von Tätigkeitsanforderungen an betriebswirtschaftlich und technologisch definierte Teilaufgaben und daraus resultierende Handlungsvollzüge und berufliche Fertigkeiten. Tätigkeiten und Tätigkeitsstrukturen werden als gegeben und damit als eine unabhängige Variable im Verhältnis zu den Qualifikationsanforderungen angesehen.	Identifizierung und Beschreibung von beruflichen Arbeitsaufgaben für Arbeitszusammenhänge im Kontext offener dynamischer Beruflichkeit als Grundlage für die Aufgabenanalyse, Entschlüsseln der arbeits- und arbeitsprozessbezogenen Inhalte des Arbeitens und Lernens unter Berücksichtigung der beruflichen Kompetenzentwicklung.
<i>Analysestrategie</i>	Komplementäranalyse: Definition und Identifizierung der (Rest-)Tätigkeiten in der Mensch-Maschine-Interaktion; „Bedienen“ als Schlüsselkompetenz.	Optimierung des Werkzeugcharakters in der Mensch-Maschine-Interaktion; Verbessern der tutoriellen Qualität rechnergestützter Werkzeuge; entwicklungslogische Aufgabenanalyse; „Gestalten“ als Schlüsselkompetenz.
<i>Analysebereich</i>	(Rest-)Tätigkeiten im Kontext betrieblicher Funktionsbereiche; berufliche Handlungskompetenz.	Berufliche Arbeitsaufgaben als paradigmatische und Entwicklungsaufgaben, als Grundlage für das entwicklungslogische Lernen vom Anfänger zur reflektierten Meisterschaft.
<i>Analysedimensionen</i>	Betriebliche Funktionen, Prozesse und daraus resultierende Arbeitsfunktionen; Arbeitshandlungen (Tätigkeiten); Tätigkeitsanforderungen; Anforderungen an die Qualitätskontrolle; Arbeit und Arbeitsprozesse in der Auftragsbearbeitung im Kontext betrieblicher Funktionen.	Arbeitszusammenhänge und ihre Aufschlüsselung in <ul style="list-style-type: none"> <li>• den Arbeitsgegenstand,</li> <li>• die Methoden, Werkzeuge und die Organisation von Arbeit,</li> <li>• die Anforderungen an die Arbeit aus gesellschaftlicher, subjektiver, betrieblicher und Kundensicht</li> </ul> als Dimensionen des Arbeitens und Lernens im Kontext betrieblicher Geschäftsprozesse.
<i>Theoretische Grundlagen</i>	S-R-(Verhaltens-)Theorie; Human Resources Development (HRD); deterministische Planungs- und Steuerungskonzepte; funktionsorientierte Betriebsorganisation.	Humanistische Persönlichkeitstheorie; Dialektik von Bildung und Qualifikation; (Berufsbildungstheorie); (teil)autonome Arbeitsgruppen und dezentrale Steuerungskonzepte; geschäftsprozessorientierter Betriebsorganisation.
<i>Analysemethoden</i>	Experimentelle Analysen; quantitative Methoden empirischer Sozialforschung; Expertiseforschung.	Situatives Experimentieren; handlungsorientierte Fachgespräche; berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung; Methoden qualitativer empirischer Sozialforschung.

Abbildung 2: Gegenüberstellung von Merkmalen einer anpassungsorientierten und gestaltungsorientierten Berufsbildung

Die Forschungsansätze von Rauner (2002) stellen bisher die einzigen Erkenntnisse zur Entwicklung einer gestaltungsorientierten Berufsbildung dar. Demzufolge liegt eine beträchtliche Forschungslücke vor, die der anschließende Abschnitt zusammenfasst.

### 1.3 Forschungslücken und Aufarbeitung der Forschungsfragen

In den vorangegangenen Ausführungen wurde darauf verwiesen, dass mit dem Erwerb einer Berufspraxis in der Berufsbildung auch die Frage der Leistungsexzellenz und die Beurteilung von Arbeitsprodukten verbunden ist. Kapitel 1.1 zeichnet das Bild einer Bildungstradition und definiert deren konstituierende Elemente im Lehrbetrieb. Beleuchtet wurden anschliessend die Forschungsansätze, die sich mit dem Erwerb einer Berufspraxis beschäftigten und zum aktuellen Konzept einer reflexiven Handlungskompetenz führten. Kapitel 1.3 beleuchtet neueste materialistische und phänomenologische Ansätze der Lern- und Bildungsforschung, die es ermöglichen, Leistungsexzellenz mit Begabung und physischen Lernprozessen im Lehrbetrieb in Verbindung zu bringen, um so das Analysemodell zu ergänzen und die Hypothese einer ästhetischen Dimension der Berufsbildung theoretisch zu verankern.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der ersten Teilkapitel noch einmal im Hinblick auf die Forschungsfragen zusammengefasst und in Verbindung gebracht. Die duale Berufslehre wurde in den vorangegangenen Abschnitten unter drei verschiedenen Perspektiven betrachtet:

Zunächst wurde anhand eines historischen Beispiels, der Berufslehre von *Leonardo da Vinci*, nach den *konstituierenden Elementen einer Ausbildungstradition* gesucht. Diese bildeten sich im Mittelalter heraus und ermöglichen Lernenden seither den Erwerb einer gesellschaftlich anerkannten Berufspraxis. Neben dem in der wissenschaftlichen Literatur als „situiertes Lernen“ bezeichneten Werkstattkontext und den im Gegensatz zum schulischen Lernen informellen Lern- und Lehrprozessen wurden die fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten eines Lehrmeisters im direkten Umgang mit dem Material hervorgehoben, welche mit einem Qualitätsanspruch in Verbindung stehend, durch die Autorität eben dieses Meisters gesetzt und vertreten wird.

Lange wurde die Leistungsdisposition Berufslernender sehr einseitig thematisiert und das historische Beispiel von *Leonardo Da Vinci* weist auf einen Zusammenhang, der seit der Renaissance kaum mehr Beachtung fand. In ihrem Forschungsbericht „Kluge Köpfe und goldene Hände“ (2007) hält Margrit Stamm im Vorwort fest, dass die Begabungsforschung einen grossen blinden Fleck habe, nämlich die überdurchschnittlich begabten Auszubildenden in der Berufsbildung: „Im Gegensatz zu sportlicher, musischer oder künstlerischer, insbesondere aber zu akademischer Begabung, geniesst berufliche Begabung wenig

gesellschaftliche Beachtung und noch viel weniger Forschungsinteresse.“<sup>131</sup> Stamm zeigt, dass es in allen Berufsfeldern überdurchschnittlich begabte Berufslernende gibt: Begabte Schreiner-, Metzger-, Bodenleger-Lernende sind genauso eine soziale Tatsache wie jene begabten Lernenden, die eine Berufslehre in den Bereichen Organisation und Verwaltung oder Information und Kommunikation absolvieren, welche traditionellerweise eher in eine Berufsmatura münden würden. Stamms Forschung gibt allerdings keine Hinweise auf die spezifisch begabungsförderlichen Lernprozesse im Lehrbetrieb, sondern verweist auf endogene und exogene Erfolgsfaktoren, auf die Motivation und Anpassungsfähigkeit des Lernenden und deren Unterstützung im Lehrbetrieb.

In einem zweiten Abschnitt wurde die Genealogie der Berufsbildung gezeichnet, um anhand ihrer Verknüpfung mit der Arbeitswelt aufzuzeigen, dass sich die Professionalisierung der Berufsbildung vorwiegend auf die Weiterentwicklung der *Wissensbasis* konzentrierte und diese *systematisiert* und *institutionalisiert*. Dabei stand die formale Zertifizierung von zukünftigen Arbeitskräften im Zentrum. Unterstützt wird dieser Aspekt der dualen Berufsbildung durch die Bildungsökonomie, welche belegt, dass die duale Lehre sich sowohl betriebswirtschaftlich als auch volkswirtschaftlich rechnet und die so generierten Ausbildungsgänge besonders flexibel auf wirtschaftliche Anforderungen reagieren (Strupler & Wolter 2012). Wenig beachtet wurden in der Berufsbildungsforschung die neuronalen Adaptionsprozesse, die sich im Lernen vollziehen; die physischen Veränderungen, welche sich im Umgang mit Material im Bildungsprozess vollziehen und die damit verbundene Körperlichkeit von Lernerfahrung. Diese Arbeit beschäftigt sich in Kapitel 2.2. denn auch mit der Frage, wie diese körperlichen Lernprozesse auf die Kompetenzbildung in der Berufsbildung einwirken. Dabei gewinnt die reflexive Auseinandersetzung der Lernenden mit ihren sinnlichen Erfahrungen im Lehrbetrieb als Teil ihrer persönlichen Entwicklung an Bedeutung. Diese Auseinandersetzung bildet eine Brücke zum amerikanischen *Vocational Education Movement*, welches *employability*, nutzenorientierte Bildung, auf allen Schulstufen verlangt.<sup>132</sup> Sie fordert von den Berufsleuten während ihrer gesamten Berufsbiografie mehr Mitgestaltung und Eigenverantwortlichkeit und verweist damit auf die subjektbezogene reflexive Handlungskompetenz.

Um die einseitige Ausrichtung der Berufsbildungsforschung und ihrer Anwendung zu verdeutlichen, wurde im vorangegangenen Kapitel der *Lehrplan für Betriebe der Fachrichtung*

---

<sup>131</sup> Stamm 2007, S.2.

<sup>132</sup> Gonon 2014, S. 127.

*Garten- und Landschaftsbaue* analysiert und festgestellt, dass die Autoren der BIVO 2012 die persönliche Veränderung der Lernenden einer *kognitivistisch orientierten Taxonomie* unterordnen. Nachfolgend wird versucht, den zugrundeliegenden Konstruktivismus um phänomenologische Forschungsergebnisse zu erweitern und berufliches Lernen als ganzheitliche Aneignung einer Arbeits- oder Berufspraxis zu verstehen. Im Zentrum der Betrachtung steht also ein Formungsprozess, die Ausgestaltung eines reflexiven Selbst. Dazu ist neben der körperlichen Aneignung der Berufspraxis die Auseinandersetzung mit einer diskursiven Deutung wesentlich für die Verständigung und die Konstruktion einer gemeinsamen Berufsrealität.

Die Arbeit untersucht drittens das wachsende (Selbst-)Bewusstsein Lernender und fragt, wie daraus eine dringliche Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsidentität entsteht. Reflexive Handlungskompetenz sowie Leistungsexzellenz in der Berufsbildung wird in dieser Arbeit in den Kontext einer besonderen Motivation der Lernenden gesetzt, sich mit den Qualitätsansprüchen eines Lehrbetriebs zu messen, und als eine ästhetische Dimension bezeichnet. Damit kann ein Bogen zur anfänglichen Analyse von *Leonardo da Vincis* Ausbildung geschlagen werden: So umfassen die reflexive Handlungskompetenz und die Leistungsexzellenz die gezielte Wahrnehmungsschulung und das differenzierte Beurteilen eines Arbeitsproduktes sowie die Auseinandersetzung mit einem Vorbild oder Meister, dessen Maßstäbe implizit und parallel zum Fachwissen im Kontext der Werkstatt erworben werden.

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet somit: Worin besteht die ästhetische Dimension der Berufsbildung und wie kann sie beschrieben werden?

Als Zwischenergebnis werden die Befunde in Kapitel 3.2. in einem neuen und erweiterten Kompetenzmodell zusammengefasst.

Das vierte Kapitel dieser Arbeit besteht sodann aus einer empirischen Prüfung der Arbeitshypothese und setzt sich mit folgender Fragestellung auseinander: Wie wird die ästhetische Dimension der Berufsbildung von Lernenden wahrgenommen und reflektiert? Anhand vergleichender Fallstudien geht die Forschungsarbeit in der Interviewauswertung auf die aufgeworfene Fragestellung ein und untersucht die Verbindung zwischen der ästhetischen Dimension der Berufsbildung und der Leistungsexzellenz.

## 2 Berufsbildung im Blick der Lern- und Bildungsforschung

Das vorangehende erste Kapitel verwies auf die Bildungstradition der dualen Berufsbildung als einer Betriebslehre, welche erst nachträglich und im Zuge der Professionalisierung der Arbeitswelt systematisiert und institutionalisiert wurde. Im Zentrum dieser Ausbildungen stand zunächst die Anpassungsleistung der Lernenden und ihre Qualifizierung für eine genau begrenzte Berufspraxis. Bis in die 1990er Jahre galt die Berufsbildung deshalb als eigentliches Gegenstück zur humanistischen Bildung,<sup>133</sup> deren Ideal der freien Entfaltung und des „*Sich-Bilden*“ das Gebot einer idealtypischen Gemeinschaft war. Demgemäss ist Bildung nicht einfach die Aneignung von Wissen und auch nicht der Erwerb von Kompetenzen, sondern die Fähigkeit des Menschen, Gestalt anzunehmen. Dabei steht nicht der Bildungsgegenstand im Zentrum der Überlegungen, sondern der Prozess der möglichst zwanglosen Entfaltung, des „*Sich-Formens*“. Demgegenüber wurde Berufsbildung als Sozialisationsprozess,<sup>134</sup> als „*Geformt-Werden*“ und als zielorientierte Ausbildung verstanden. Im Ganzen beschreiben beide Verständnisse aber das Individuum innerhalb und im Hinblick auf eine Gemeinschaft.

In der Folge setzte sich ein drittes, *prozessorientiertes Bildungsverständnis* durch, das zwischen den beiden Ansätzen vermittelt. Es betont die aktive, durchaus krisenbehaftete Anpassungsleistung der Lernenden durch einen „*selbstgesteuerten, selbstorganisierten Kompetenzerwerb*“<sup>135</sup>. Dieser wissenschaftlich und international breit abgestützte Paradigmenwechsel lässt sich auch darauf zurückführen, dass die Berufsbildung und das ausserschulische Lernen erst an der Schwelle zum 21. Jahrhundert dieselbe Beachtung fanden wie die gymnasiale oder humanistische Bildung und sich die beiden Felder dadurch annäherten.<sup>136</sup>

Absicht dieses zweiten Kapitels ist es, das prozessorientierte Bildungsverständnis durch eine materielle und phänomenologische Dimension zu ergänzen, und folglich den Bildungsgehalt der handwerklichen Berufspraxis zu beleuchten. Damit soll das gängige Kompetenzmodell aus der Berufsbildung erweitert werden, mit dem Ziel die oben genannten Forschungsfragen besser beantworten zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es zunächst erforderlich, diejenigen wissenschaftlichen Entwicklungen kritisch zu betrachten, die von einem dispositionalen

---

<sup>133</sup> Von Hentig beschreibt das humanistische Bildungsideal (1996, S. 115).

<sup>134</sup> Heinz 2005, S. 321

<sup>135</sup> Eine kritische Auseinandersetzung findet sich bei Gonon 2017.

<sup>136</sup> Gonon 2014, S. 138.

Intelligenzbegriff zum performativen Begabungskonzept führen (Kapitel 2.1). Danach wird eine Verbindung zwischen Leistungsexzellenz, Begabung und physischem Lernprozessen sichtbar. Diese Präzisierung ist zentral, um diskursiv-kognitivistische Betrachtungsweisen zu ergänzen und die für das Verständnis und die kritische Betrachtung der dualen Berufsbildung unerlässlichen körperlich-sinnlichen Erfahrungen in der Berufspraxis sowie deren Beitrag zur Entwicklung von Handlungskompetenz zu beleuchten. In der Folge steht die Ereignishaftigkeit von Materie und deren Bedeutung für die handwerkliche Berufspraxis im Zentrum (Kapitel 2.2), wobei sich diese sinnliche Annäherung, wie anschliessend gezeigt werden kann, mit reformpädagogischen Ansätzen verbinden lässt (Kapitel 2.2.1). Abschliessend wird das fokale Bewusstsein als eine Selbststeuerungskompetenz beleuchtet und es findet eine Auseinandersetzung mit sinnlicher Erkenntnisfähigkeit und der notwendigen Versprachlichung von Reflexionsprozessen statt (Kapitel 2.3).

## 2.1 Dispositionelle Intelligenz(en) und praktische Begabungsförderung

Zunächst sollen erziehungswissenschaftliche Entwicklungen betrachten werden, welche den dispositionalen Intelligenzbegriff zum performativen Begabungsförderungskonzept erweiterten und damit die Fokussierung auf diejenigen Lernprozesse herbeiführen, welche neben den motivationalen, intrinsischen Faktoren darauf hinweisen, dass zentrale Fähigkeiten einer Berufspraxis nur im direkten Kontakt mit dem Arbeitsprodukt entwickelt werden können. Die persönliche Veränderung des Lernenden trägt dabei entscheidend zum Erwerb dieser Kompetenzen bei, denn durch die Ausbildung im Lehrbetrieb wird selbständiges, sorgfältiges und verantwortungsbewusstes Handeln nicht nur begünstigt, sondern geradezu eingefordert (Stamm, Müller & Niederhauser 2006).

### 2.1.1 Intelligenz und Begabung

Bis in die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts wurde der Begriff *Hochbegabung* für besonders talentierte Kinder verwendet. *Hochbegabung* wurde als eine Gesamtheit personaler Disposition verstanden, indiktorisiert durch (allgemeine) Intelligenzmasse oder durch multifaktorielle



Variablenbündel.<sup>137</sup> Die Intelligenzforschung diene im Wesentlichen der Vorhersage von Schulerfolg, wofür nach Meinung der Forscher, die intellektuelle Leistungsfähigkeit eines Menschen ausreiche.<sup>138</sup> Dieser Zusammenhang wurde allerdings bereits 1980 durch eine Literaturübersicht von Arthur R. Jensen, *Bias in mental testing*, in Frage gestellt. Gemäss Jensens Forschung ist der Zusammenhang von allgemeiner Intelligenz und Schulleistung abhängig vom Schultyp, wobei die Relation mit steigendem Ausbildungslevel und, damit verknüpft, mit steigendem Lebensalter abnimmt.<sup>139</sup> Als einen von drei Erklärungsansätzen nennt Süss die Verschiebung der Bedeutung von Intelligenz hin zu erworbenem Wissen.<sup>140</sup> Weinert und Helmke konnten schon 1995 zeigen, dass bei der Vorhersage von Schulnoten das Vorwissen mehr Varianz am Kriterium erklärt als die Intelligenz selbst. Die Intelligenz konnte als Prädiktor durch das Vorwissen nahezu vollständig ersetzt werden, während dies umgekehrt nicht der Fall war. Die Möglichkeiten, geringe Vorkenntnisse durch hohe intellektuelle Fähigkeiten zu kompensieren, nehmen mit steigender Aufgabenschwierigkeit also ab, während geringe intellektuelle Fähigkeiten durch gutes Vorwissen kompensiert werden können. Weinert (1996) folgert, dass das Wissen über einen spezifischen inhaltlichen Bereich die wichtigste Bedingung für künftiges Lernen in der gleichen Wissensdomäne sei. Mit intellektueller Leistungsfähigkeit allein sei dies nicht zu bewerkstelligen.

In der Folge konzentrierte sich eine reduktionistisch-empirische Intelligenzforschung auf die Analysefähigkeit und biologisch determinierte Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung. Sie wurde zusehends ergänzt durch immer komplexere Strukturmodelle, deren Ziel im Erfassen von Bedingungsfaktoren von nunmehr praktischer Alltagsintelligenz und damit verbundenem Berufserfolg lag (*Lernfähigkeit und Lernpotenzial*, Guthke 1972; *Multiple Intelligenz*, Gardner 1983; *Praktische Intelligenz*, Sternberg & Wagner 1986; *Emotionale Intelligenz*, Golemann 1995; *Erfolgsintelligenz*, Sternberg 1995; *Operative Intelligenz*, Döner 1986).

### 2.1.2 Expertise

Im Unterschied zum Schulerfolg wurde die Entwicklung beruflicher Leistungsexzellenz nie allein auf Intelligenz zurückgeführt, sondern schon früh als Interaktion zwischen

---

<sup>137</sup> Süss (2007, S. 1–13) fasst die Entwicklung dieser Ansätze zusammen.

<sup>138</sup> Süss 2007, S. 15.

<sup>139</sup> Süss 2007, S. 16.

<sup>140</sup> Süss 2007, S. 16.

Anlagefaktoren und externen Sozialisationsfaktoren definiert (Stamm, Müller & Niederhauser 2006). Diese These ist von der *Expertise-Forschung* aufgegriffen worden. Sie stützt die Annahme, dass aussergewöhnliche Leistung nicht das Resultat interindividueller Unterschiede in basalen Fähigkeiten und Intelligenzen ist, sondern im Wesentlichen auf bereichsspezifische Fertigkeiten und vollständig verfügbares Expertenwissen zurückgeführt werden kann. Weiter hebt sie hervor, dass Leistungsexzellenz nicht ohne extensives und intensives Training zu erzielen sei. Erforderlich seien sowohl eine extreme Anstrengungs- und Reflexionsbereitschaft als auch eine überdurchschnittliche intrinsische Motivation. Die Dauer des Expertise-Erwerbs in einer komplexen Wissensdomäne wird auf 10 bis 15 Jahre geschätzt.<sup>141</sup>

### 2.1.3 Praktische Intelligenz

Ergänzt wurde die *Expertise-Forschung* durch Sternberg und Wagners Untersuchung *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world* (1986). Sie bezeichneten das stille oder implizite Wissen (*tacit knowledge*) als praktische Intelligenz und als wichtigstes Element beruflichen Erfolgs. Im direkten Bezug zur amerikanischen Arbeitswelt definierten sie: „Intelligence is the ability to achieve success in life as defined by one's personal standards, within one's life context.“<sup>142</sup> Fachwissen allein führe noch zu keinem hohen *Expertisierungsgrad*, sondern erst die Fähigkeit, das Wissen auch anwenden zu können. Diese Fähigkeit bezeichnen Sternberg (2000) als praktische Intelligenz. Nach seiner *Triarchischen Theorie der Intelligenz* (Sternberg 1984) unterscheidet er zwischen analytischer, kreativer und praktischer Intelligenz. Letzterer ordnet er die Fähigkeit zu, Alltagsprobleme in einer spezifischen Umwelt zu lösen und sich dieser auch anzupassen.<sup>143</sup> Intelligenz erscheint aber auch als ein gestalterisches Handeln: „Definitions of intelligence traditionally have emphasized the role of adaptation to the environment. But intelligence involves not only modifying oneself to suit the environment (adaptation), but also modifying the environment to suit oneself (shaping), and sometimes, finding a new environment that is a better match to one's skills, values, or desires (selection).“<sup>144</sup> Von besonderer Bedeutung ist, dass Sternberg (2000) davon

---

<sup>141</sup> Ericsson & Smith 1991, S. 7; Süß 2007, S. 18; Stamm 2014a, S. 77.

<sup>142</sup> Sternberg 2009, S. 2. Eine Präzisierung findet sich in Sternberg 1984, S. 271: „I view intelligence in context as consisting of purposive adaptation to, shaping of, and selection of real-world environments relevant to one's life.“

<sup>143</sup> Stamm 2014a, S. 76f.

<sup>144</sup> Sternberg 2009, S. 2.

ausgehen, dass praktische Intelligenz ausserhalb jeder systematischen Instruktion durch Nachahmung und Erfahrung nonverbal erworben und akkumuliert wird. Sowohl Sternberg (1984) als auch Ericsson (1993) betonen also die Prozesshaftigkeit von Begabungsentwicklung und die Rolle physischer Lernprozesse durch Nachahmung und Erfahrung. Leistungsexzellenz oder Expertise zeichnet sich darüber hinaus durch eine reflexive Selbststeuerung aus, welche durch „selection“ und „shaping“ (Sternberg 2009) modifizierend oder gestaltend eingreift.

Vergleichbare Resultate zeigen Stamm, Müller und Niederhauser (2006) für die Berufsbildung in der Schweiz: „Diejenigen Auszubildenden, welche nach zwei Lehrjahren über die am besten entwickelte Leistungsexzellenz verfügen, zeichnen sich vor allem durch ein hohes Mass an flexiblem Verhalten aus. Besonders auffallend ist das Ausmass, in dem sie sich auf neue Anforderungen einstellen können und besser als ihre weniger leistungsfähigen Kollegen in der Lage sind, schematische und eingespielte Abläufe oder Problemlöseverfahren zu modifizieren und unter den jeweils gegebenen Umständen durch effizientere und geeignetere Verfahren zu ersetzen. Zudem können sie besser als durchschnittlich begabte Berufslernende einmal erarbeitete Strategien und Analysemuster behalten und im Zuge ihrer Kompetenzentwicklung in ihre neuen Verarbeitungsmuster einbauen. Dadurch erweitern sie insgesamt ihr Problemlöserepertoire.“<sup>145</sup> Damit erscheinen prozessanalytische Untersuchungen, welche den Lehrbetrieb beleuchten, erfolgsversprechender als psychometrische, welche auf die Begabten selbst fokussieren. Es bleibt aber darauf hinzuweisen, dass erstere zwar Aufschlüsse über förderliche und hemmende Bedingungsfaktoren der Begabungsentwicklung liefern und somit den Leistungserfolg beschreiben, wohingegen letztere möglicherweise die Grundlagen für Leistungsexzellenz überhaupt bilden. Offen bleibt also weiterhin die Frage, *welche* Anlagefaktoren gefördert werden, bevor geklärt werden kann, *wie* dies geschehen kann.

Der Begriff der Praktischen Intelligenz (PI) wurde in der Folge ohne Bezug zur langen Forschungstradition neu definiert und im Unterschied zu Sternberg (1984) als *Competence in the everyday world*, als *Know-how* zur Problemlösung und als Fähigkeit, schlecht definierten Alltagsproblemen zu begegnen, bezeichnet.<sup>146</sup> Problematisch scheint zudem, dass die bisherige Erforschung der praktischen Intelligenz – ebenso wie die der emotionalen Intelligenz – in vielerlei Hinsicht von populärwissenschaftlichen Ansätzen geprägt ist (Stamm, Müller & Niederhauser 2006). Die herausfordernde Aufgabe, entsprechende Leistungsdispositionen zu

---

<sup>145</sup> S. 73

<sup>146</sup> Süss 2007, S. 10.

messen, scheinen mit dem LPS (Leistungsprüfungssystem von Horn 1983), dem PTS (Test zur Untersuchung des praktisch-technischen Verständnisses von Amthauer 1972) oder der AZUBI-TH (Arbeitsprobe zur beruflichen Intelligenz von Görlich und Schuler 2007) noch wenig überzeugend gelöst.<sup>147</sup>

In ihrer Forschung zur Leistungsexzellenz in der Berufsbildung setzt Stamm, Müller & Niederhauser (2006) das Leistungsprüfungssystem von Horn ein. Gemessen an diesem bezeichnet sie 8 Prozent der Auszubildenden, welche jedes Jahr in die berufliche Grundbildung eintreten, als *überdurchschnittlich begabt*. Weiter halten sie fest, dass diese zu 30 Prozent nur über einen Realschulabschluss, etwa zu 35 Prozent über einen progymnasialen Abschluss und der Rest über einen Sekundarabschluss verfügen und folgert: „Damit wird klar, dass Begabung in allen Schultypen, also auch in den anforderungsniedrigen, vorkommt.“<sup>148</sup> Sie bezeichnet als Begabung also vordringlich eine Leistungsdisposition, welche im Bezug zur praktischen Intelligenz steht. An anderer Stelle führt sie dazu aus: „Damit zeichnet sich ab, dass der Einfluss der kognitiven Fähigkeiten unbedeutend ist, in der Tendenz sogar gegenläufig. Mit Blick auf die Persönlichkeitsmerkmale erreichen nicht diejenigen Auszubildenden ein hohes Performanzniveau im zweiten Lehrjahr, die über die höchsten intellektuellen Fähigkeiten verfügen, sondern diejenigen, die am besten Stress bewältigen können, besonders leistungsmotiviert und lernbereit sind und über günstige Umweltmerkmale wie ein gutes Betriebsklima verfügen, in dem gute Leistungen gewürdigt und unterstützt werden.“<sup>149</sup> Stamm teilt damit das von Rauner (2005) beschriebene Anpassungsparadigma, wonach sich Berufslernende dann qualifizieren, wenn sie sich optimal in den Dienst betrieblicher Tätigkeitsanforderungen stellen.<sup>150</sup> Um das Anforderungsprofil Berufslernender zu erforschen, muss also weiterhin nach basalen Fähigkeiten, nach Talenten oder Begabungen gesucht werden, welche die analytisch-kognitiven Fähigkeiten ergänzend die Entwicklung von Leistungsexzellenz im Kontext eines leistungsfördernden Lernklimas ermöglichen.

---

<sup>147</sup> Stamm 2014a, S. 77.

<sup>148</sup> Stamm 2014b, S. 148f.

<sup>149</sup> Stamm 2010, S. 359.

<sup>150</sup> Rauner 2005, S. 16.

## 2.1.4 Basale Fähigkeiten oder Talente (giftedness)

In diesem Zusammenhang von grossem Interesse sind das DMGT (The Differentiated Modell of Giftedness and Talent) von Gagné (1993) und das Münchner Begabungs-Prozess-Modell von Ziegler und Perleth (1997). In beiden Modellen werden intellektuelle (Gagné) und kognitive (Ziegler & Perleth) Fähigkeiten oder Leistungsdispositionen in ein breiteres Strukturmodell integriert und mit prozessanalytischen Faktoren verbunden. Leistungsexzellenz erscheint bei Gagné (1993) als beschreibbares Talent, während Ziegler und Perleth (1997) messbare Leistungserfolge dokumentieren. Gagné (1993) beschreibt mit seinem Modell die vorschulische oder frühkindliche Entwicklung von Begabungen (giftedness) zum Talent (talent) und definiert intrapersonelle und umgebungsbedingte Faktoren, welche diesen formellen oder informellen Entwicklungsprozess behindern oder fördern können.

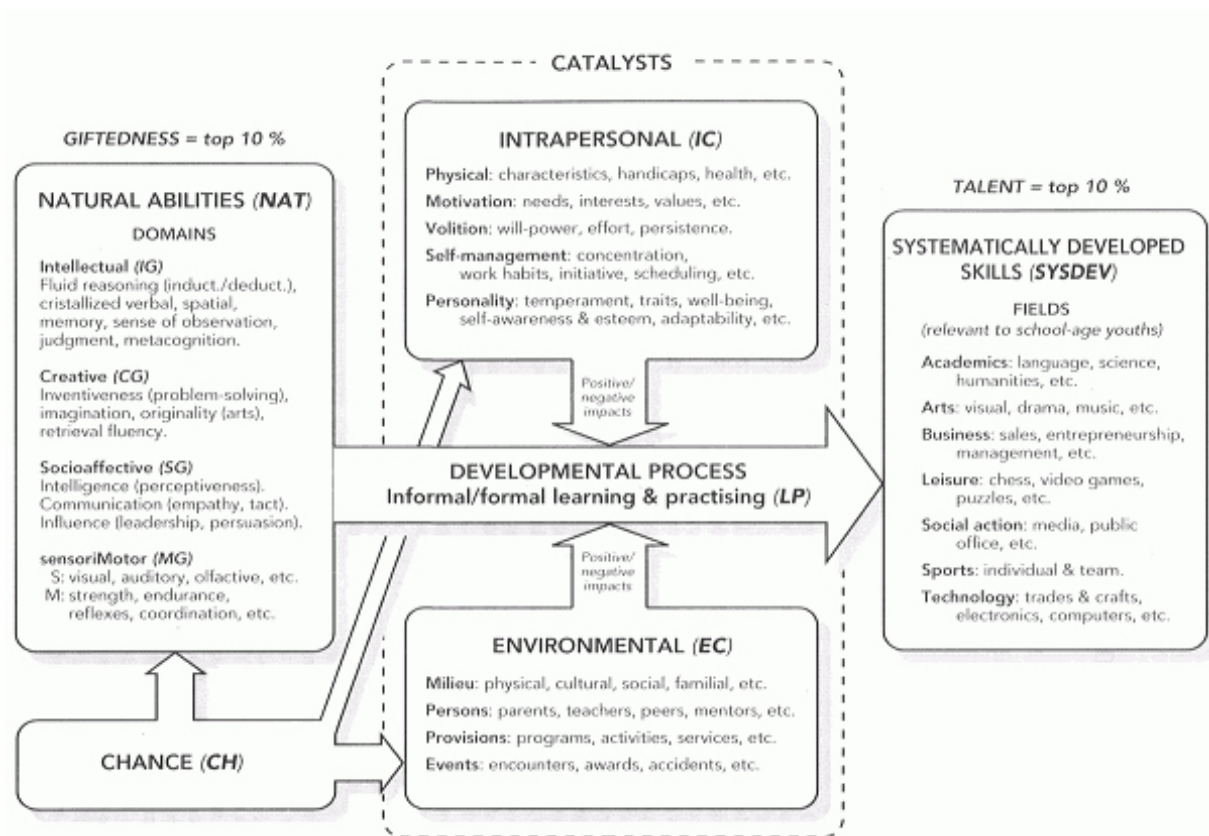


Abbildung 3: The Differentiated Model of Giftedness and Talent nach Gagné (1993)

Bemerkenswert an diesem Modell ist die Differenziertheit, mit der verschiedene Fähigkeiten (natural abilities oder giftedness) in vier Bereiche (domains) unterteilt werden. Diese können

- intellektueller (IG),
- kreativer (CG),

- sozio-emotionaler (SG) oder
- sensu-motorischer (MG)

Art sein. Die *domains* werden aber nur ungenau verknüpft, anders als bei Sternbergs *Triarchischem Modell* (1984), das drei Intelligenzen ausmacht – die analytische, kreative und praktische Intelligenz – und diese zueinander in Beziehung setzt.

Besonders irritierend ist die Zuordnung der Wahrnehmungsfähigkeit. Sie erscheint als Beobachtungsgabe (sense of observation) in Intellectual Giftedness (IG), als ästhetisches Erinnerungsvermögen (retrieval fluency) in Creative Giftedness (CG), als Wahrnehmungsvermögen (perceptiveness) im Socioaffective Giftedness (SG) und als Sinneswahrnehmung (visual, auditory, olfactive ect.) in Sensorimotoric Giftedness (MG). Ausserdem stehen diese perzeptiven Fähigkeit im Modell von Gagné in keinem Bezug zur Selbstwahrnehmung (self-awareness). Unbeantwortet bleibt auch die Frage, ob intrapersonelle Katalysatoren (IC) auch angeborene Fähigkeiten (NAT) sind und wie sich diese zueinander und dynamisch entwickeln. Mit der Bezeichnung „Zufall“ (chance) werden Genetik und Prägung (environmental) gleichgesetzt. Damit wird die Möglichkeit ausgeschlossen, dass intrapersonelle Katalysatoren schon sehr früh gelernt werden.

Das Modell von Ziegler und Perleth (1997) befasst sich mit beruflichen Hochleistungen (excellence). Es zeigt, wie sich diese aus der Entwicklung von Begabungen über einen Lernprozess und wachsenden *Expertisierungsgrad* erreichen lassen. In diesem Modell wird zwischen vier Begabungsfaktoren unterschieden und eine *perzeptuelle, kognitive und motorische Leistungsdisposition* definiert, ohne diese Fähigkeiten zueinander in Beziehung zu setzen. Das berufsspezifische Vorwissen gilt allein als vierter Begabungsfaktor, nicht aber als Leistungsdisposition.

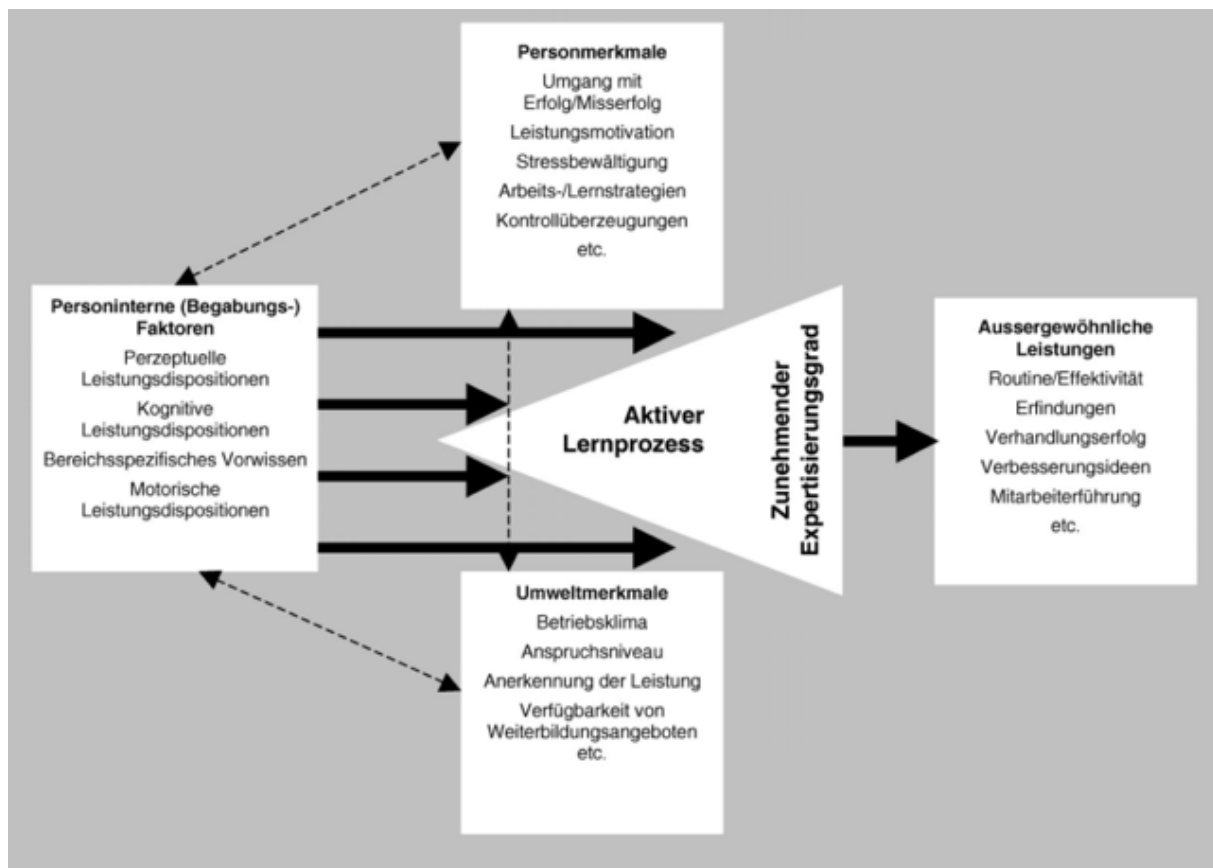


Abbildung 4: Münchner Begabungs-Prozess-Modell nach Ziegler und Perleth (1997).

Gemeinsam ist beiden Modellen, dass sie von einer Leistungsdisposition ausgehen, die jetzt breiter definiert ist als Begabung, und dass diese nur zur Entfaltung gelangen kann, wenn sie in einem unterstützenden Kontext trainiert und durch einen aktiven Lern- und Entwicklungsprozess gestützt wird. Am Ende dieser Entwicklung stehen in beiden Modellen messbare Kompetenzen.

### 2.1.5 Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Bedeutung der Veranlagung, als Intelligenz(en) oder Begabung(en) beschrieben, in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zusehends hinter die Analyse komplexer Lernprozesse zurücktritt, während die Körperlichkeit von Lernerfahrung (abgebildet in der sensomotorischen und perzeptiven Leistungsdisposition der beiden Modelle) erneut und im Hinblick auf den Erwerb von implizitem Wissen (Sternberg 1984) Beachtung findet. Diese Aufmerksamkeit gegenüber

Körperlichkeit und Materialität begründete den *Material Turn*<sup>151</sup> und eine Revision der Phänomenologie in den Erziehungswissenschaften.

Fragt man danach, welche basalen Fähigkeiten oder Begabungen implizite Lernprozesse im Lehrbetrieb steuern, so lässt der Vergleich der Modelle von Gagné (1993) sowie Ziegler und Perleth (1997) vermuten, dass es sich dabei um ein Zusammenspiel *perzeptueller, kognitiver und motorischer Leistungsdispositionen* handelt, welche in komplexer Art und Weise interagieren. Lernen wurde in der Berufsbildungsforschung bisher kaum unter dem Aspekt des körperlichen Trainings, als zielgerichteter, biologisch-neuronaler Adaptionsprozess betrachtet; die physischen Veränderungen der Lernenden, welche sich im Umgang mit Material im Bildungsprozess vollstrecken und welche die eigentliche Körperlichkeit von Lernerfahrung bilden, blieben deshalb unbeachtet. Im Folgenden sollen die damit in Bezug stehenden erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnisse zusammengefasst und auf diese Problematik hin untersucht werden.

## 2.2 Materialität im Bildungsprozess

Die Rolle des physischen Unterrichtsmaterials beschäftigte die Erziehungswissenschaften in den vorangegangenen Jahren vermehrt. Dadurch erweiterte sich der vorherrschende konstruktivistischen, diskursiv-kognitivistische Ansatz um die Anschauung und Lernerfahrung. Am Material thematisiert wird die Rolle der sinnlichen Wahrnehmung und des Körperwissens, welches implizit und prozedural in einer Praxisgemeinschaft erworben wird. Dabei bildet die Aufmerksamkeit gegenüber Dingen und Sachen nicht nur eines der Leitmotive einer spezifisch philosophischen und künstlerischen Tradition, vielmehr gehören die Grundfragen der Anschauung und der Dingqualitäten insgesamt zum traditionellen Bestand der Erziehungsphilosophie und sind oft mit phänomenologisch inspirierten didaktischen Überlegungen im pädagogischen Feld verbunden.<sup>152</sup> Aus heutiger Sicht mangelt es einigen geisteswissenschaftlich, phänomenologisch oder philosophisch-anthropologisch orientierten Bildungstheorien des Leibes (Kamper & Mollenhauer 1983; Meyer-Drawe 1984) jedoch an

---

<sup>151</sup> Dazu Folkers (2014, S.16), der diesen als Paradigmenwechsel auf den *New Materialism* von Cool und Frost (2010) zurückführt.

<sup>152</sup> Prim, König & Casale 2012, S. 9 (Einleitung).



einer Berücksichtigung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse.<sup>153</sup> Diese stützen bereits entwickelte Thesen einer „Leib-Resonanz“, einer körperlich-geistigen Verflechtung von Lernerfahrung, welche die menschliche Urteilsfähigkeit begründet und zur eigentlichen Lernerfahrung führt.<sup>154</sup> Bereits die Reformpädagogik setzte sich für eine handlungsorientierte Selbsttätigkeit im Rahmen einer Lern- und Lehrgemeinschaft ein. Im Hinblick auf die Frage, wie körperliche Lernprozesse auf die Kompetenzbildung einwirken, liefert sie allerdings keine Antworten – genauso wie auch nachfolgende pädagogische Ansätze der materialisierten Kultur nicht. Eine erneute Aufmerksamkeit der Erziehungsphilosophie gegenüber den Dingen und Sachen, so die These dieser Arbeit, würde nicht den dominierenden konstruktivistisch-diskursiven Ansatz in Frage stellen, sondern um perzeptive, emotionale und physische Erfahrung erweitern. Der Kognition und damit dem Sprechen vorgelagert ist das Erlebnis, die bewusste Wahrnehmung eines Dings, das nicht nur als ein einfältiges Objekt, sondern auch als vielfältige Ansammlung von Merkmalen verstanden und beschrieben werden kann und damit einen objektiven Sachverhalt bildet. Diesen zu begreifen, legt im Gehirn nicht nur Grundlagen zur Kooperation und damit zur Weltaneignung, sondern auch zu deren sprachlicher Repräsentation und so zur Entwicklung von Intelligenz.

Im nachfolgenden Kapitel 2.2.1 werden zunächst die Einflüsse der Reformpädagogik aufgegriffen, um diese in der Folge um naturwissenschaftliche Forschungsergebnisse zu erweitern.

### 2.2.1 Einflüsse der Reformpädagogik

Der Begriff der Reformpädagogik (Nohl 1933) beschreibt pädagogische Ansätze, die rückgreifend auf Comenius, Rousseau und Pestalozzi philanthropisch orientierte Anschauungs- und Erlebnispädagogik vertreten. Damit wenden sie sich gegen staatlichen Autoritarismus und didaktischen Instruktionismus, aber auch gegen eine werturteilsfreie Bildung und machen sich für eine handlungsorientierte Selbsttätigkeit im Rahmen und zum Wohl einer Lern- und Lehrgemeinschaft stark. Beim Hinweis auf Anschauung und Dingqualität handelt es sich in einigen Fällen um einen pädagogisch-moralischen Diskurs im Hinblick auf eine Entvirtualisierung und Entschleunigung der Lernprozesse, oft verbunden mit dem Anspruch

---

<sup>153</sup> Rittelmeyer 2014, S. 195.

<sup>154</sup> Gadamer 1979, S. 23.

auf soziale Integration und Gerechtigkeit gegenüber kognitiv schwächeren Lernenden. Kritiker dieses Ansatzes verweisen auf die Problematik unklarer und emotionalisierter Rollenstrukturen.<sup>155</sup>

Im Hinblick auf die Frage, wie körperliche Lernprozesse auf die Kompetenzbildung in der Berufsbildung einwirken, liefert die Reformpädagogik allerdings keine Antworten. Vielmehr zielt sie auf eingeübte Fertigkeiten, vorwiegend im manuellen Bereich, was insbesondere für den Aufbau der Berufsbildung weitreichende Folgen hatte.<sup>156</sup> Dies kann beispielhaft anhand von Kerschensteiners bildungspolitischem Ansatz erläutert werden. Der deutsche Pädagoge und Politiker Georg Kerschensteiner (1854–1932) hielt am 12. Januar 1908 auf Einladung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich einen Vortrag, den er 1912, vier Jahre später, als *Begriff der Arbeitsschule*<sup>157</sup> herausgab. Er setzte seine Ausführungen in Bezug zu Pestalozzi – dessen 162. Geburtstag der Anlass für den Vortrag bildete – und zu John Dewey, dem damals einflussreichsten amerikanischen Reformpädagogen und forderte, dass Bildungsmöglichkeiten im Rahmen einer Berufsbildung geschaffen werden. Eine Berufswahl, der inneren Neigung entsprechend, aber „verankert im Lebensumfeld des Zöglings, führten ihn nicht über seinen Stand hinaus“<sup>158</sup>, kritisierte er Pestalozzi. Der Kultur- und Rechtsstaat als Entwicklungsprojekt müsse allen Bürgern die Möglichkeit bieten, sich zu einem *brauchbaren Staatsbürger*<sup>159</sup> ausbilden zu lassen, einen Beruf zu ergreifen und damit einen *sittlichen*<sup>160</sup> Beitrag am *zweckmässig orientierten Menschenverband*,<sup>161</sup> dem Staat, zu leisten. Da er davon ausging, dass die *Massen* keine intellektuelle Begabung haben, musste ihre Berufstätigkeit auf den Boden manueller Tätigkeit gestellt werden.<sup>162</sup> Mit Bezug auf Pestalozzi und Dewey schätzte Kerschensteiner das Handwerk als Grundlage allen echten Wissens. Zur Förderung individueller Talente forderte er einen Werkunterricht für Knaben und Mädchen in der Volksschule, da „bekanntlich die manuelle und körperliche Entwicklung von 3–14 Jahren der geistigen vorangehe“<sup>163</sup>. Mädchen und Knaben würden dabei in geschlechtsspezifische

---

<sup>155</sup> Röhrs 1998; Scheibe 1999; Oelkers 2005 und 2011.

<sup>156</sup> Prange (2012) und Nohl (2011) erkennen zwar die Zeigequalität, beziehungsweise die Erfahrungsdimension von Handarbeit, romantisieren aber den Handwerksstand im Allgemeinen. Ebenso Sennett (2008), der zur Analyse der Arbeitsbedingungen klassischer Handwerker wie Schreiner, Töpfer oder Weber historische Studien bezieht und um aktuelle Untersuchungen von Ärzten, medizinischem Personal in englischen Spitälern, der Gemeinschaft der Linux-Programmierer und von Künstlern und Architekten erweitert.

<sup>157</sup> Kerschensteiner 2011, (Vormerkungen).

<sup>158</sup> Kerschensteiner 2011, S. 14 und S. 20.

<sup>159</sup> Kerschensteiner 2011, S. 9.

<sup>160</sup> Kerschensteiner 2011, S. 10.

<sup>161</sup> Kerschensteiner 2011, S. 5.

<sup>162</sup> Kerschensteiner 2011, S. 19.

<sup>163</sup> Kerschensteiner 2011, S. 15.

Tätigkeiten eingeführt.<sup>164</sup> Im Hinblick auf eine klare Trennung von manuellen und geistigen Berufen sei Arbeitsunterricht allerdings „für Gymnasiasten in keiner Weise notwendig“<sup>165</sup>. Er forderte solide, ehrliche, manuelle Arbeit für die Massen „mangels frühzeitiger hervorragender intellektueller Begabung“<sup>166</sup> und „da deren intellektuelle Kräfte nicht ausreichten, auch rein geistige Kulturgüter zu erarbeiten,“<sup>167</sup> genüge es in ihrer Ausbildung, „der Beherrschung der primitiven Kulturwerkzeuge des Lesens, Schreibens, Rechnens, Zeichnens“<sup>168</sup> Vorrang zu geben. Münden soll die Volksschule in einer eigentlichen Berufsbildung: Fertigkeiten, Fähigkeiten und Arbeitswille im Dienste des Staates. *Arbeitsschule* nannte er sie, weil er in der Tradition von Fichte bis Dewey in der selbstorganisierten Gemeinschaft der Schüler deren moralische Erziehung zum Gemeinschaftsleben verwirklicht sah. Die Umsetzung von entsprechenden Projekten, die er in den Vereinigten Staaten besucht hatte (erwähnt wird explizit die 110. Volksschule an der Kreuzung von Cannon und Broome Street in New York unter der Leitung von Miss Simson)<sup>169</sup> und von denen er euphorisch berichtete, würde seiner Meinung nach in Deutschland an den Lehrern scheitern.<sup>170</sup> Auf jeden Fall sollte stets ein technisch gebildeter Lehrer der seminaristisch gebildeten Lehrperson zur Seite gestellt werden, um die neuen handwerklichen Aufgaben zu bewältigen und nicht im *Dilettantismus* zu versinken.<sup>171</sup>

Neben Kerschensteiner legitimierten in Deutschland auch Eduard Spranger (1882–1963) und Aloys Fischer (1880–1937) Schulen mit beruflicher Orientierung sowie Berufsschulen als Bildungsanstalten. Reformpädagogisch verwurzelt ist Kerschensteiners Ansatz insofern, als er sich für eine handlungsorientierte Selbsttätigkeit im Rahmen einer Lern- und Lehrgemeinschaft einsetzte und Handarbeit oder Handwerk mit dem Anspruch sozialer Integration und Gerechtigkeit verbindet. Dass im Zuge dieser reformpädagogischen Überlegungen der Betrieb als ursprünglicher Träger beruflicher Bildung nur am Rande vorkommt, scheint symptomatisch und verweist auf die eingangs erwähnten idealtypisch gedachten Lern- und Lehrbedingungen.

Ausbildung am Material wird in den Erziehungswissenschaften verschiedentlich mit Handwerk in Verbindung gebracht. Da dabei die Metaphern des Zeigens und Begreifens eine grosse Rolle

---

<sup>164</sup> Kerschensteiner 2011, S. 16.

<sup>165</sup> Kerschensteiner 2011, S. 15.

<sup>166</sup> Kerschensteiner 2011, S. 19.

<sup>167</sup> Kerschensteiner 2011, S. 51.

<sup>168</sup> Kerschensteiner 2011, S. 19.

<sup>169</sup> Kerschensteiner 2011, S. 29.

<sup>170</sup> Kerschensteiner 2011, S. 24–26.

<sup>171</sup> Kerschensteiner 2011, S. 51.

spielen, ist es wichtig, dass ausschliesslich mit der Hand gearbeitet wird. „Handwerk, so sieht es aus, hat keinen goldenen Boden mehr“<sup>172</sup>, bedauert Prange und meint damit nicht, dass Handwerk nicht mehr lukrativ oder eine sozial anerkannte Erstausbildung sei, sondern, dass darin die Hand immer weniger gebraucht werde. Die entsprechend negative Einschätzung der Maschinenarbeit und eine damit verbundene Zivilisationskritik wird im Kontext der Berufspraxis allerdings in keiner Weise geteilt.<sup>173</sup> Diese romantisierende Argumentationsweise betrachtet handwerkliches Tun vorwiegend als eine kulturelle Praxis (Dant 2005; Hicks & Beaudry 2010), konzentriert sich einseitig auf die Beschaffenheit der Artefakte (Williams 1957; König 2005) und folgt einem kulturanthropologischen, nahezu kuratorischen Interesse (Köstlin & Bausinger 1983). Sozialkritischere Strömungen in den Erziehungswissenschaften betonen demgegenüber die Funktionalität und erweitern damit den Kontext materieller Praxis um das Ökonomische, Soziale oder Politische (Eberspächer, Glass, Korff, Rexer & Roller 1992; Bachmann-Medick 2010; Roche 2000), während akteurszentrierte Ansätze die Passivität von Material und Objekt in Frage stellen, das Interagieren des Subjekts ins Zentrum ihrer Betrachtungen stellen (Gell 1998; Latour & Rossler 2010) und damit dessen leibliche Erfahrungen thematisieren.

Lernen am Material bedeutet demnach in der Erziehungswissenschaft vor allem dreierlei:

Erstens die Rezeption und Aneignung einer materialisierten Kultur- und Konsumgeschichte (Betts 2004) in der direkten Anschauung im Museum, in Ausstellungen oder Kauf- und Warenhäusern. Damit verbunden sind die didaktischen Schritte der Deskription, Kontextualisierung und Interpretation (Korff 1992), um eine „materielle Alphabetisierung“<sup>174</sup> der Lernenden zu erzielen (Kerschensteiner 1925; Mollenhauer 1998; Mersch 2010; Prange 2005).<sup>175</sup> Zweitens einen „problemorientierten Zugang“<sup>176</sup> zu den Bedeutungsstrukturen, Symbolisierungsprozessen, sozialen Relevanzen, Wissensproduktionen und Repräsentationen von Artefakten (De Grazia & Furlough 1996; Ecker & Scholz 2000; Mentges, Mohrmann & Förster 2000; Ecker, Breger & Scholz 2002), wobei sich Lernende wie Lehrende des Dokumentierens, Rekonstruierens und Zeigens bedienen. Und drittens eine „lebensweltliche Perspektive“<sup>177</sup>, welche sich biografischer und alltäglicher Handlungsfelder oder Dingtopographien, individueller oder geschlechtsorientierter Kontexte des Konsumierens,

---

<sup>172</sup> Prange 2012, S. 81.

<sup>173</sup> Sennett (2008, S. 161) beispielsweise sieht in der Arbeit mit der Maschine die radikal emanzipatorische Herausforderung für das Handwerk und Wilson (2001, S.75) zeigt, dass Maschinen handwerkliches Können nicht ersetzen.

<sup>174</sup> Hochbruck 2008, S. 141.

<sup>175</sup> König 2012, S. 25.

<sup>176</sup> König 2012, S. 25.

<sup>177</sup> König 2012, S. 25.

Wohnens, Sichkleidens und Codieren widmet und methodisch-didaktisch darauf reagiert oder interveniert (Burke 2005; Watson & Caldwell 2005).

Alle drei Herangehensweisen stehen fern der Dinge und beschäftigen sich vorwiegend mit kognitiven Lern- und Aneignungsprozessen des Subjekts. König (2012) fasst dies folgendermassen zusammen: „Die Hinwendung zur Materialität markiert eine Perspektive auf sowie ein Konzept von Kultur, das den spezifischen Informationsgehalt von Dingen nutzt, je nach Fragestellung, Region und Untersuchungszeit aber unterschiedliche methodische Herangehensweisen miteinander kombiniert. Dinge geraten so zu Fenstern in eine verborgene, aber greifbare Geschichte der Kultivierung.“<sup>178</sup> Damit wird im Gegensatz zu den frühen reformpädagogischen Ansätzen im Sinne Kerschensteiners ein handgreifliches, sinnliches Lernen in der Auseinandersetzung mit dem Material nicht als Geschicklichkeit und Sorgfalt honoriert, sondern im Hinblick auf dessen Bildungs- oder Erkenntnisgehalt begriffen. Die Bedeutsamkeit der körperlichen Lernerfahrung selbst und ihr essentieller Beitrag in Bezug auf eine Handlungskompetenz gerät in diesen pädagogisch orientierten Lehr- und Lernumgebungen indes aus dem Blickfeld.

### 2.2.2 Die Körperlichkeit von Lernerfahrungen

Eine erneute Aufmerksamkeit der Erziehungsphilosophie gegenüber den Dingen und Sachen, so die These dieser Arbeit, stellt nicht den dominierenden konstruktivistisch-diskursiven Ansatz in Frage, sondern erweitert den analytisch-kognitiven Lernprozess um perzeptive, emotionale und physische Erfahrungen. Ganz zentral wird dabei die Verknüpfung der beiden Prozesse, welche, so soll im Folgenden gezeigt werden, zu erklärt vermag, weshalb ein körperliches Erlebnis nicht bloss zentralnervös registriert, sondern nochmals erzeugt und erinnert werden kann. Dazu muss zunächst auf den *Material Turn* der Erziehungswissenschaft und anschliessend auf die damit verbundene neuronale Forschung und ihre Ergebnisse eingegangen werden.

---

<sup>178</sup> König 2012, S. 27.

### 2.2.2.1 Der *Material Turn* der Erziehungsphilosophie

Im linguistischen Konstruktivismus der 1980er Jahre überwindet ein zunächst kulturelles und diskursives Konstrukt des Sozialen die Vorstellung eines monologischen Subjekts und setzt dieses in ein dezentriertes Netzwerk von Sprechakten, Sprachspielen und Kommunikation (Luhmann 1984; Habermas 1981). Als Diskurs über den Diskurs (Serres 1991) verschwindet damit in einer sprachlichen Repräsentation die Materialität ganz aus dem Blickfeld.<sup>179</sup> *Diskursivität* – und der Widerstreit der Sprachspiele – kann demnach als die symbolische Konstruktion einer gemeinsamen Realität gelten,<sup>180</sup> während die materielle Konstruktion von Realität den Praxen obliegt.<sup>181</sup> Ergänzend zu Searles *Sprechakt* (1969) ist der *Diskurs* vorwiegend Interaktion und gewinnt als Sinn- und Realitätskonstrukt insofern an Bedeutung, als er sich gewissermassen mit dem Bereitstellen einer adäquaten Terminologie vor die Phänomene schiebt und damit wesentlich zur Verständigung der Individuen und zur Formung einer Gemeinschaft beiträgt. Die Semantik erschliesst einen Sinn und im *Diskurs* – um hier noch einmal Bezug zu nehmen zu Lyotard und darüber hinaus zu Koller<sup>182</sup> – manifestiert sich der Widerstreit der Deutungsmuster, wobei davon ausgegangen wird, dass dieser sowohl zur Bildung von subjektiver Identität als auch zur Erzeugung einer gemeinsamen Realität entscheidend beiträgt.

Der *Material Turn*<sup>183</sup> in der Erziehungsphilosophie betont demgegenüber den Gegenstandsbezug von Handlungen und dadurch eine praktische Aneignung von Realität. Damit folgt er der Phänomenologie, deren neue materialistische Strömungen Achtsamkeit gegenüber der differenzierten Wahrnehmung von Substanz oder Tatsachen schuf, und beschreibt, wie Praxen Realität verändern können, indem sie Artefakte schaffen. Die Widerständigkeit von Material generiert in diesen Denkmodellen Irritationen oder bedeutungslose Assemblages.<sup>184</sup> Diese Okkasionalität des materiellen Gefüges ernst zu nehmen, bedeutet, die Unabschliessbarkeit des Materiellen zu betonen.<sup>185</sup>

Wilson betont den Zusammenhang zwischen Körper und Gehirn und legt in *Die Hand – Geniestreich der Evolution* (1998/2001) als Neurologe dar, wie Verhalten, Körperbau und

---

<sup>179</sup> Folkers 2014, S. 18.

<sup>180</sup> Koller 2012, S. 88–94.

<sup>181</sup> Folkers 2014, S. 20.

<sup>182</sup> Koller (2012, S. 87–102) zur Diskursivität.

<sup>183</sup> Zum *Material Turn* in den Erziehungswissenschaften siehe Nohl & Wulf 2013, S. 2.

<sup>184</sup> Gemäss Folkers (2014, S. 25f) ein Gefüge ohne Bezug zu einem menschlichen Werkmeister.

<sup>185</sup> Folkers 2014, S. 30.

Sprache eine Einheit bilden:<sup>186</sup> „Ob nun der aufrechte Gang des Menschen die Handhabung von Werkzeug ermöglicht, oder umgekehrt das Bedürfnis Werkzeug einzusetzen zum aufrechten Gang führt, ist unbedeutend, in Anbetracht der Veränderungen, welche durch diese Entwicklung im Gehirn ausgelöst werden, und der Tatsache, dass jede Körperbewegung aus dem Gehirn gesteuert, kontrolliert wird. Die Koordination zweier Hände legt im Gehirn nicht nur Grundlagen zur Kooperation und damit zur handgreiflichen Weltaneignung, sondern auch zur deren sprachlichen Repräsentation und damit zur Entwicklung von Intelligenz.“<sup>187</sup> Im Gegensatz zu reformpädagogischen Ansätzen analysiert Wilson die Körperlichkeit der Lernerfahrung und beschreibt, wie sich die Hand zunächst im Greifen mit dem Werkzeug verbindet. Sodann wird jede Bewegung im ganzen Körper ausbalanciert, während das Gehirn, indem es Wahrnehmung verarbeitet und Bewegungen steuert, dergestalt mitarbeitet, dass Wilson von einem *Einswerden* von Mensch und Werkzeug oder von *Mensch und Maschine* spricht.<sup>188</sup>

Anhand des Puppenspielers beschreibt er diese unmittelbare Beziehung und zeigt ihre weitreichenden Konsequenzen: Denn Hände können sogar Sprache ersetzen, vorausgesetzt der Puppenspieler versteht sein Handwerk.<sup>189</sup> Der Jongleur<sup>190</sup> und der Sportkletterer<sup>191</sup> als weitere Beispiele benutzen über ihre Hände hinaus den ganzen Körper. Wilson betont: „Das Gehirn sitzt nicht im Kopf, sondern im ganzen Körper und drängt in die Welt hinaus.“<sup>192</sup> Ausgehend von der Hand und ihrer komplexen senso-perzeptiv-motorischen Verbindung zum Hirn gelangt er sodann zur Praxis: „Praxie bezeichnet eine heterogene Klasse von Bewegungen des Menschen, die sich dank zielgerichteter Planung und Übung neue biomechanische (anatomische) Veränderungen der menschlichen Hand zunutze macht, um eine genaue und erweiterte Kontrolle externer Objekte zu erreichen. Durch ihre Intentionalität und die Genauigkeit (oder Reiteration), die durch Übung zustande kommt, erhalten diese Bewegungen bildhaften Charakter. Mit anderen Worten: Die erlernte Bewegung wird, unabhängig von den Kommunikationsabsichten des Handelnden, zum gestischen Zeichen für den Akt, den sie konstituiert.“<sup>193</sup>

---

<sup>186</sup> Wilson 2001, S. 24.

<sup>187</sup> Wilson 2001, S. 38.

<sup>188</sup> Wilson 2001, S. 75.

<sup>189</sup> Wilson 2001, S. 104.

<sup>190</sup> Wilson 2001, S. 110–118.

<sup>191</sup> Wilson 2001, S. 129.

<sup>192</sup> Wilson 2001, S. 326.

<sup>193</sup> Wilson 2001, S. 222.

Vertieft setzt sich Wilson mit der Arbeitspraxis des Goldschmieds auseinander und identifiziert neben einem *Werkzeuggefühl*, der Fertigkeit mit Werkzeug umgehen zu können, Geduld und Selbstkritik als wichtige Voraussetzungen für diesen Beruf. Introversion – die Fähigkeit sich allein und vertieft mit etwas auseinanderzusetzen – führt den Goldschmied zur eigentlichen Kernkompetenz: im Material ein visuelles Vokabular, ähnlich einer Sprache, zu entdecken und dieses zu entwickeln.<sup>194</sup> Parallel dazu beschreibt er die Arbeitspraxis des Koches: „Der Körper des Kriegers ist ausgezeichnet geeignet für die Bedingungen einer modernen Restaurantküche.“<sup>195</sup> Entscheidend sei das *Handtempo*<sup>196</sup> und die ästhetischen Voraussetzungen – das heisst die Empfindung für Feinheiten des Aromas, des Geschmacks und der Konsistenz von Nahrungsmitteln.<sup>197</sup>

In einer Untersuchung von Scheuneman und Pickleman vom Medical Center der Loyola University in Chicago wurden die Annahmen von Chirurgen über die qualifizierenden Eigenschaften in ihrem Beruf analysiert. Während die Chirurgen glaubten, manuelle Geschwindigkeit, feinmotorische Koordination und beidhändige Bewegungsabfolgen sowie visuelle Wahrnehmung, räumliches Gedächtnis und Leistungsvermögen unter Belastung seien die entscheidenden Fähigkeiten in ihrem Beruf, zeigte die Studie, dass es *eine bestimmte Wahrnehmungsfähigkeit* war, welche die erfolgreichsten Absolventen des Ausbildungsprogramms auszeichnete.<sup>198</sup> Scheuneman und Pickleman kommen in ihrer Untersuchung zum Schluss, nicht motorische Fertigkeiten seien der entscheidende Faktor für chirurgisches Können, sondern vielmehr weitgehend angeborene, nonverbale und wahrnehmungsbestimmte Kognition von räumlich komplexen Informationen: „Die Ergebnisse unseres mehrere Merkmale erfassenden Versuchs, die Wechselbeziehung dieser Phänomene mit dem chirurgischen Kontext zu erfassen, lassen darauf schliessen, dass diese Fähigkeiten einer höheren kortikalen, integrativen Aktivität des Gehirns zu verdanken ist – und nicht den Händen.“<sup>199</sup>

Wilsons Anliegen ist es, die als sekundär betrachtete Handfertigkeit mit der Aktivität des Gehirns zu erläutern.<sup>200</sup> Seine Ausführungen zur Aneignung einer beruflichen Praxis zeigen darüber hinaus jedoch, dass ohne geschulte sinnliche Wahrnehmung die Beurteilung dieser

---

<sup>194</sup> Wilson 2001, S. 158.

<sup>195</sup> Wilson 2001, S. 252.

<sup>196</sup> Wilson 2001, S. 254.

<sup>197</sup> Wilson 2001, S. 252.

<sup>198</sup> Wilson 2001, S. 278.

<sup>199</sup> Wilson 2001, S. 279 zitiert aus Scheunemann, Pickleman, Hesslein & Freeark (1984)

<sup>200</sup> Wilson 2001, S. 280.



Reize nicht zu entwickeln ist. Damit begründet er eine ästhetische Dimension der Arbeit<sup>201</sup> und verknüpft sie mit der Entwicklung von Berufsidentität.<sup>202</sup> Denn das unmittelbare Bewerten von Wahrnehmung verknüpft die sinnlichen Aktivitäten unseres Körpers mit kognitiven Leistungen und konstituiert gleichzeitig einen Urteilsgegenstand oder ein Objekt und ein urteilendes Selbst.<sup>203</sup>

Eine erneute Aufmerksamkeit gegenüber der Materialität in der Erziehungsphilosophie verknüpft demnach perzeptive, emotionale und physische Erfahrungen mit kognitiven Leistungen und versucht zu erklären, weshalb ein körperliches Erlebnis zentralnervös registriert, also physisch erzeugt, und erinnert werden kann und damit zur subjektiven Lernerfahrung wird. Der Kognition und damit dem Sprechen vorgelagert scheint das Erlebnis, die bewusste Wahrnehmung eines Dings, welches nicht nur als ein einfältiges Objekt, sondern auch als vielfältige Versammlung verstanden und beschrieben werden kann und damit einen objektiven Sachverhalt bildet.<sup>204</sup> Das nachfolgende Kapitel versucht dieses integrierende, wahrnehmende und kontextuelle Verstehen in der Bewusstseinsforschung selbst zu verorten. Danach werden diese berufsbezogenen Erfahrungen in den Kontext der Berufsidentität gestellt und das qualitative Leistungsstreben mit Berufsethos verbunden.

## 2.3 Fokales Bewusstsein

Parallel zur erneuten Aufmerksamkeit gegenüber Erscheinung unterstreichen – wie im vorhergehenden Kapitel erläutert wurde – neurobiologische Forschungsergebnisse die besondere Bedeutung der Körperlichkeit von Lernerfahrungen und zeigen, dass der Erwerb einer Berufspraxis, welcher der unmittelbaren Kontrolle von externen Objekten oder Situationen dient, mit zielgerichteten Übungen und sinnlich-physischen Veränderungsprozessen des Körpers einhergeht. Durch ihre Intentionalität und Genauigkeit erhalten die Abläufe bildhaften Charakter und werden zum gestischen Zeichen für den Akt, den sie konstituieren. Dabei ist es vielmehr das *Know-how*, oder präziser das *knowing how*, die Art

---

<sup>201</sup> Wilson 2001, S. 250.

<sup>202</sup> Wilson 2001, S. 317.

<sup>203</sup> Rittelmeyer 2014, S. 198.

<sup>204</sup> Folkers 2014, S. 24f.

und Weise wie eine Aufgabe angegangen und bewältigt wird, welche deren Qualität ausmacht. Wenn aber Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz im entsprechenden Berufsfeld gewissermassen *einverleibt* werden, dann erhält das sinnliche Wahrnehmungs- und Vorstellungsvermögen im Lernprozess eine zentrale Bedeutung. Dieser Prozess hat sowohl aktive wie passive Komponenten: Der Körper bildet nach und nach Fähigkeiten aus, welche es dem Geist erlauben, differenzierter zu erkennen. Dadurch erweitert sich die Wahrnehmung und ein Urteil wird entsprechend komplexer. Mit viel Erfahrung und aufgrund intensiven Übens gelingt es schliesslich, die erwünschten Arbeitsprodukte zu erzielen, indem sich der Körper den steigenden Anforderungen anpasst.

In der Literatur wird an dieser Stelle gerne eine Analogie zur Verwendung von Werkzeug hergestellt. Was dem Handwerker der Hammer, ist für den Naturwissenschaftler die Sonde oder das Messgerät und selbst der Philosoph hat sein intellektuelles Werkzeug, das seine Fähigkeiten erweitert – allerdings erst dann, wenn er dessen Gebrauch verinnerlicht hat.<sup>205</sup>

Indem „Handlungsfähigkeit als Zielpunkt aller Kompetenzentwicklung“<sup>206</sup> anzusehen ist und dadurch eine reflexive Handlungsfähigkeit, die auf Qualität und Souveränität des realen Handlungsvermögens zielt, angestrebt wird, besteht Reflexivität als „die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen“<sup>207</sup> zunächst aus einem unmittelbar körperlichen und fokalen Bewusstsein sowie aus einem kognitiv erkennenden und beurteilenden Ich, das seine Arbeitspraxis in einen gesellschaftlichen oder beruflichen Kontext stellt. Dies soll im Folgenden genauer ausgeführt werden.

Um den Begriff des fokalen Bewusstseins zu erläutern, gilt es zunächst, diesen als ein integrierendes, wahrnehmendes und kontextuelles Verstehen in der Bewusstseinsforschung selbst zu verorten und auf die Reflexivität und Prozesshaftigkeit des Sich-bewusst-Werdens hinzuweisen. Danach werden diese berufsbezogenen Erfahrungen in den Kontext der Berufsidentität gestellt und das qualitative Leistungsstreben mit Berufsethos verbunden.

---

<sup>205</sup> Neuweg 1999, S. 158–159.

<sup>206</sup> Erpenbeck & Heyse 1996, S. 37.

<sup>207</sup> Lash 1996, S. 203f.

### 2.3.1 Bewusstsein und Bewusstwerden

Der Begriff des Bewusstseins (consciousness) wird in der Philosophie vorwiegend im Hinblick auf drei Fragestellungen diskutiert: Was ist Bewusstsein? Welches Verhältnis besteht zwischen Bewusstsein und Realität? Warum gibt es Bewusstsein?<sup>208</sup> In diesem Zusammenhang wird zunächst auf einen metaphysisch oder theologisch begründeten Geist-Körper-Dualismus hingewiesen, auf ein Belebt-Sein oder Beseelt-Sein des Menschen (beispielhaft dazu René Descartes' *Cogito ergo sum*, 1641) oder der Natur als Ganzes (beispielhaft dazu Nicholas Humphreys *Soul Dust*, 2011). Damit verbunden ist die Frage, ob Bewusstsein biologisch-evolutionär entstand sei (Pearson 1999; Clark & Riel-Salvatore 2001; Wilkes 1984, 1988, 1995; Humphrey 2011) und sich gar weiterentwickle (Welsch 2012). Weitgehend heterogen ist die Umschreibung des Adjektivs *bewusst*, je nachdem ob es sich auf eine organische Beschreibung, einen mentalen Zustand oder einen Prozess bezieht (Rosenthal 1986; Gennaro 1995; Carruthers 2000). Damit einher geht auf einer biologisch-organischen Ebene die Fähigkeit zur Sinneswahrnehmung (Armstrong 1981), ein bestimmter Zustand der Wachsamkeit, und möglicherweise die Fähigkeit, Wahrnehmung als Selbstwahrnehmung zu erleben (Carruthers 2000), zu streuen und zu fokussieren (Nanay 2016). Mit einem Vergleich zur Tierwelt wird von Nagel (1974) die Debatte um einen bewussten Zustand erstmals relativiert. Er knüpft damit an Brentano (1874) an, der zwischen einer bewussten (biologisch-partikularen) Wahrnehmung der Aussenwelt und einer (emotional-differenzierten) Selbstwahrnehmung unterscheidet (Gennaro 2004, 2012; Kriegel 2009) und zahlreiche Form von (intentionaler oder reflexartiger) Selbststeuerung als Bewusstsein zulässt. Der biologische Prozess der physikalischen Wahrnehmung und ihre neuronalen Zusammenhänge wurden breit diskutiert (Wilkes 1984, 1988; Churchland 1983; Dennett 1990, 1992; Hill und Mc Laughlin 1998; Papineau 2002), wobei besonders die Wahrnehmungsverzerrung oder die Disfunktionalität dieser Vorgänge die Debatte in Richtung einer Repräsentation und Interpretation des Erlebten lenkten (Harman 1990; Tye 1995, 2000; Dennett 1990; Lycan 1996; Carruthers 2000) und die Intensionalität von Wahrnehmung und Bewusstsein betonten (Putnam 1975). Damit rückten einerseits die Introspektion, als Intellekt oder kognitive Reflexion, sowie deren Bedingtheit und Grenzen ins Zentrum philosophischer Überlegungen (Dennett 1991; Gazzaniga 2011; Prinz 2012), andererseits aber auch deren leibliche Verortung im subjektiven Erleben (Merleau-Ponty 1966). Die Frage nach dem Sinn oder der Bedeutung von Bewusstsein wird ausserdem aus dem vorwiegend moralischen Kontext der lateinischen *conscientia* gelöst und im Zusammenhang

---

<sup>208</sup> Die Dreiteilung folgt dem Eintrag *consciousness* von Tye, M. (2017) in der Stanford encyclopedia of philosophy, Zugriff 12.06.17).

mit der komplexen Steuerung vorwiegend menschlicher Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse von Realität betrachtet. In Abgrenzung zur Artificial Intelligence (AI) wird das subjektgebundene, sowohl sinnliche als auch sinnhafte, Erleben als Bewusstsein neu diskutiert (Rosenthal 1986, 1993; Armstrong 1981; Lycan 1987, 1996; Dennett 1991; Zahavi 2014; Searle 2015). Allerdings bleibt unklar, ob Bewusstsein als „ipseity“ vorreflexiv,<sup>209</sup> intrinsisch oder gar urbewusst zur direkten Wahrnehmung von Objekten und deren Erscheinung<sup>210</sup> führt und damit keines reflexiven oder artikulierten Selbst bedarf.<sup>211</sup> Das „conscious self“ (Humphrey 2011) hingegen wird seinen Vertretern gemäss über einen langen Prozess präsent, es oszilliert zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung.<sup>212</sup> Während Denken und Fühlen gemäss Aristoteles Wissen generieren (Aristoteles), bildet sich das gereifte und radikal subjektive Bewusstsein als Emergenz selbst.

Nachdem in diesem Abschnitt die Frage nach der Bedeutung und dem Sinn von Bewusstsein vorwiegend in den Kontext von Selbst- und Fremdwahrnehmung gestellt wurde, interessiert in einem nächsten Schritt die Frage, ob und inwiefern das einen Einfluss auf die reflexive Handlungskompetenz haben könnte und möglicherweise einen Beitrag zur Leistungsexzellenz leistet.

### 2.3.2 Reflexive Handlungskompetenz

Im Folgenden soll die These erläutert werden, dass sich berufliches Lernen vorwiegend über den Körper und den Erwerb von implizitem Wissen vollzieht und die Qualität beruflicher Lernprozesse damit wesentlich in der Wahrnehmungs- und Integrationsfähigkeit von Reizen besteht, also im Verstehen sowie Erkennen und damit in der Bewertung und Organisation von Wahrnehmbarem.<sup>213</sup> Das Bewusstsein erlangt hierbei als unmittelbar steuerndes und regulierendes Element grosse Bedeutung. Obwohl von einem rein philosophisch-psychologischen Standpunkt aus betrachtet – und wie im Kapitel 2.3.1 bereits ausgeführt – weiterhin offen bleibt, ob und inwiefern Bewusstsein *reflektiert* werden kann und welches Gewicht dieses im Vergleich zum expandierenden Fachwissen oder zur Motivation hat, so wird

---

<sup>209</sup> Zahavi (2014, S. 12) greift auf Sartre und Husserl zurück.

<sup>210</sup> *Qualia* geht auf *quale* zurück (Pierce 1866), siehe Gulick, R. (2017) in der Stanford Encyclopaedia of Philosophie.

<sup>211</sup> Zahavi (2014, S. 3) fasst dazu die neurowissenschaftliche Debatte zusammen.

<sup>212</sup> Humphrey 2011, S. 83–89.

<sup>213</sup> Neuweg 1999, S. 171.

doch, wie nachfolgend erläutert wird, ein fokales Bewusstsein im Kontext professioneller Qualitätsstandards geschärft und damit die Grundlage zur reflexiven Handlungskompetenz gelegt. Um das zu verdeutlichen, soll zunächst mit einem Verweis auf die Forschungsarbeit von Ryle<sup>214</sup> und Polanyi<sup>215</sup> der Ansatz eines transformatorischen Bildungsprozesses (im Sinne Kollers 2012) um den situierten Erwerb von *tacit knowing* erweitert werden. Wobei *tacit knowing* den Prozess des *knowing how to do* bezeichnet, also prozedurales Wissen im Gegensatz zu *tacit knowledge* im Sinn von traditionellem oder intuitivem Wissen. Beides wird im Deutschen als *implizites Wissen* bezeichnet.<sup>216</sup> Da in der vorliegenden Arbeit die Berufsbildung im Zentrum steht, wird im Folgenden auf implizites Wissen als nicht verbalisierbares, praktisches Wissen (*tacit knowing*) konzentrieren, ohne damit die Kernaussage Richard Sennetts (2008) in Frage zu stellen, dass im Handwerk viel *tacit knowledge* verborgen liege, worauf die gesellschaftspolitische Dimension von *craftsmanship* zurückzuführen sei.

Im Zentrum der Überlegung steht damit die Annahme, dass Arbeitspraxen vorwiegend komplexe berufliche Handlungsmuster oder Gesten sind, die basierend auf perzeptuellen, motorischen und kognitiven Leistungen als Ganzes erworben werden und dass das Anstreben einer beruflichen Handlungskompetenz weniger als selbstgesteuerter Lernprozess reflektiert, sondern vielmehr als intuitives Handeln erlebt wird.<sup>217</sup> Ein Meister oder Experte könnte darüber bei Bedarf Auskunft geben,<sup>218</sup> obwohl im Arbeitsablauf dazu nur selten Notwendigkeit besteht. In der Regel wird dieses prozedurale und verinnerlichte Wissen, das im Betrieb durch Anschauung und Mitarbeit erworben wird, bis zur perfekten Routine eingeübt. Denn im traditionellen Handwerk wie auch in der modernen Facharbeit spielt die körperliche Sensibilität und Geschicklichkeit eine entscheidende Rolle: Handgriffe und Arbeitsabläufe müssen sitzen und die Arbeitsleistung wird in Bezug auf Effizienz und Qualität ständig beurteilt.<sup>219</sup> Mit fortschreitendem Ausbildungsstand wird von Lernenden in einer Betriebslehre zudem erwartet, dass sie sich auch unvorhergesehenen Problemstellungen widmen.<sup>220</sup> Neuweg (1999) betont an dieser Stelle die Erfahrungsgebundenheit von Wissen: Das Explizieren eines Beispiels sei zwar hilfreich und unterstütze das theoretische Fachwissen, um aber die notwendige

---

<sup>214</sup> Ryle 1949.

<sup>215</sup> Polanyi 1966.

<sup>216</sup> Neuweg 1999, S. 12–16.

<sup>217</sup> Neuweg 1999, S. 12f.

<sup>218</sup> Neuweg 1999, S. 16.

<sup>219</sup> Neuweg 1999, S. 19.

<sup>220</sup> Rauner 2002, mit Bezug auf Dreyfus und Dreyfus 1986.

Entscheidungsfähigkeit respektive reflexive Handlungskompetenz zu erwerben und damit in der Berufspraxis zu bestehen, brauche es vor allem positive wie auch negative Erfahrungen.<sup>221</sup>

Dieses implizite Wissen wird sozial, durch Anschauung und Übung, vermittelt und als richtiges Vorgehen erkannt und anerkannt.<sup>222</sup> Dabei spielt die Beobachtung anderer sowie die Nachahmung sozialen Verhaltens eine wichtige Rolle.<sup>223</sup> „In der Qualität kommt unser ‚Know how‘ zum Ausdruck; es ist in der Art und Weise enthalten, wie wir wahrnehmen, denken oder handeln“<sup>224</sup> und „nichts spricht prinzipiell gegen die dispositionale Erklärung. Alles aber spricht dagegen, sie zu verdinglichen und an diesem seltsamen Substrat abzulesen, was jemand kann. Wenn und nur wenn jemand Hunde als Hunde erkennt, hat er einen Begriff von Hund. Wenn und nur wenn jemand einen Regenschirm einpackt, hat er die Überzeugung, dass es morgen regnet. Wenn und nur wenn jemand beharrlich einem Problem nachgeht, hat er das Ziel, es zu lösen. Wenn und nur wenn jemand theoriegeleitet wahrnimmt und handelt, hat er eine Theorie erworben. Was er über seine Ziele und Einstellungen, über Begriffe und Theorien zu berichten vermag, interessiert uns dabei mit einigem Recht nicht.“<sup>225</sup>

*Fokales Bewusstsein* nennt Neuweg (1999) in Anlehnung an Polanyi (1966) ein integrierendes, wahrnehmendes Verstehen von optischen, haptischen und olfaktorischen Reizen, welches sich nicht analytisch auf einzelne Elemente konzentriert, sondern diese, ohne sie zu explizieren, im Kontext verbindet. Neuwegs zentrale These lautet entsprechend, „dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“<sup>226</sup>. Das richtige Erkennen von Ausgangslagen oder Problemstellungen ist Entscheidungsgrundlage für angemessenes Handeln und damit für *funktionales* oder *subsidiäres Bewusstsein*.<sup>227</sup> Dazu Neuweg in Anlehnung an Polanyi (1966): „Wir haben schon darauf hingewiesen, dass Polanyi Wahrnehmen als Akt intelligenten Urteilens auffasst, nicht als passives Beliefertwerden.“<sup>228</sup>

Mit dem Erwerb einer Berufspraxis geht die wissenschaftlichen Diskussion um distributed, diffuse versus focused attention einher (Eriksen & Hoffmann 1972; Cavanagh & Alvarez 2005; Chong & Treisman 2005). Sie kreist um die empirisch überprüfbare Tatsache, dass ein

---

<sup>221</sup> Neuweg 1999, S. 19.

<sup>222</sup> Neuweg 1999, S. 24 und S. 115.

<sup>223</sup> Neuweg 1999, S. 116.

<sup>224</sup> Neuweg 1999, S. 121.

<sup>225</sup> Neuweg 1999, S. 122.

<sup>226</sup> Neuweg 1999, S. 137f.

<sup>227</sup> Neuweg 2015, S. 164f.

<sup>228</sup> Neuweg 1999, S. 155.

Betrachter einer Szene, der sich auf einen ganz bestimmten Aspekt derselben konzentriert, nur ein sehr begrenztes Bewusstsein aller Vorgänge entwickeln kann, während ein zufälliger Betrachter mehr Übersicht gewinnt.<sup>229</sup> Aufmerksamkeit ist also aufgrund der eingeschränkten menschlichen Wahrnehmungsfähigkeit meistens diffus und sehr limitiert. Erst die fokussierte Wahrnehmung erlaubt dem Lernenden, aufgrund ihrer Selektivität, eine differenzierte Wahrnehmung der Eigenschaften und der Beschaffenheit eines Objekts oder einer Situation.<sup>230</sup> Diese Konzentration der Sinne wird zielgerichtet, also absichtlich (intentional) vorgenommen und führt zu einem fokalen Bewusstsein, das sich wiederum auf eben diese Berufspraxis und ausschliesslich auf deren Gegebenheiten beschränkt.

Koller (2012) definiert die Resultate von Lernprozessen als *transformatorische Bildung* und bezeichnet damit eine Erfahrung, aus der ein Subjekt, ganz allgemein formuliert, verändert hervorgeht. Diese Veränderung betrifft das Denken, die Wahrnehmung und die Affekte. Bildung ist demnach nicht nur ein Andersdenken, sondern ein Anderswerden<sup>231</sup> und geschieht sowohl innerhalb als auch ausserhalb des schulischen Rahmens. Zwar dient diese Umgestaltung noch immer der *Weltaneignung* oder *Welterschliessung*, sie kann aber nach Koller (2012)<sup>232</sup> weit weniger gesteuert werden, als noch bei Von Hentig (1996) angenommen wurde, der von einem idealistischen Streben zum Ganzen ausgeht. Schon Kokemohr (2007) betonte, dass sich Bildungsprozesse vollziehen, wenn sich Individuen anpassen müssen, wenn ihr bisheriges Wissen nicht ausreicht. Eine Krise, im Sinne eines Aufbrechens der Routine, ist nach Kokemohr also letztlich eine Lernchance, die es zu nutzen gilt, und Lernen weniger autonome Entfaltung als vielmehr Adaption.

Um das Verhältnis wechselseitiger Formung von Subjekt und Gesellschaft weiter zu ergründen, kann schliesslich auf Bourdieus *Habitus* zurückgegriffen werden: „Der Habitus bezeichnet eine stabile Disposition des Denkens und Handelns, er ist regelhaft, kollektiv, unbewusst und verfolgt kein Ziel.“<sup>233</sup> Das Subjekt verinnerlicht im Zuge seiner Sozialisation Strukturen, Handlungs- und Denkmuster, welche es bis in die symbolische Form der Sprache oder des Geschmacks prägen. Bourdieu thematisierte ausserdem die Trägheit des Systems, denn der *Habitus* übernimmt auch die Aufgabe einer Selektionsinstanz.<sup>234</sup> Zusätzliche strukturelle,

---

<sup>229</sup> Nanay 2016, S. 17–21

<sup>230</sup> Nanay 2016, S. 24.

<sup>231</sup> Koller 2012, in der Einleitung.

<sup>232</sup> Koller 2012, S. 11.

<sup>233</sup> Zitiert nach Koller 2012, S. 23.

<sup>234</sup> Koller 2012, S. 26.

exogene und endogene Faktoren verwehren dem Subjekt den Zugang zu Neuem und damit die Adaption, so dass eine Transformation des *Habitus* das intensive Erlebnis einer Krise bedingt. Sich auf einen *transformatorischen Bildungsprozess* im Sinne Kollers einzulassen, bedeutet für das Subjekt demnach ein grosses Wagnis: Es verlässt einen *Habitus* mit dem Risiko, in der Krise stecken zu bleiben und lässt sich auf Fremdes ein, ohne zu wissen, ob seine Erfahrungen positiv ausfallen werden. Koller betont, dass sich ein Individuum nur im Idealfall dieser Erfahrung stelle<sup>235</sup> und Stamm hebt hervor, dass dieser Adaptionsprozess nur gelinge, wenn ausreichend Resilienz, Leistungsmotivation und Lernbereitschaft vorhanden sei.<sup>236</sup>

Reflexive Handlungskompetenz in der Berufspraxis als Fähigkeit zur Selbststeuerung und zur fortwährenden Anpassung an sich verändernde Umwelten scheint damit abhängig zu sein von der Fähigkeit des Lernenden, Fremdes als solches wahrzunehmen und zu beachten, aber auch von dessen Motivation, sich damit zu beschäftigen. Die Erfahrung des Fremden als jemand (oder etwas), der (oder das) nicht nur Objekt unserer Wahrnehmung ist, sondern für sich steht und damit Eigenheit in Frage stellt, wurde von Waldenfels (1997) mit dem Beginn der Neuzeit in Verbindung gebracht und als Erfahrung der Fremdheit bezeichnet. Sie kann nur in einem direkten Lern- und Aneignungsprozess überwunden werden. Dieser Prozess basiert im Berufsfeld auf der Auseinandersetzung mit der konkreten Arbeitspraxis.

Zum Abschluss des zweiten Kapitels soll im Folgenden untersucht werden, in welchem Verhältnis der individuelle Lern- und Entwicklungsprozess zur Berufsidentität steht und welche Rolle dabei die Beurteilung der Arbeitsprodukte spielt.

## 2.4 Berufsidentität

Seit längerem wird in der Wissenschaft auf den identitätsbildenden Charakter von Berufsbildung und damit auf die gesellschaftliche Integrationsfähigkeit Lernender aufgrund ihrer starken Bindung an eine entsprechende Berufstätigkeit hingewiesen (Klotz, Billett & Winther 2014). Schon Heinz (2005) betonte, dass gerade die berufsförmige Arbeit Lernenden wichtige psychosoziale Erfahrungs-, Entwicklungs- und Handlungschancen biete.<sup>237</sup> Kroger

---

<sup>235</sup> Koller 2012, S. 78.

<sup>236</sup> Stamm, Müller & Niederhauser 2006. Zur Adaption in der Berufslehre: Stamm 2010, S. 357ff.

<sup>237</sup> Heinz 2005, S. 321.



(1993) aber auch Solomontos-Kountouri und Hurry (2008) weisen darauf hin, dass die Entwicklung einer Berufsidentität gerade während der Adoleszenz eine prioritäre gesellschaftliche Herausforderung darstelle, während die These vom Bedeutungsverlust der beruflich fundierten Erwerbstätigkeit (Baethge 2001) im *flexiblen Kapitalismus* (Sennett 1998) die kontinuierliche und standardisierte Form der Berufstätigkeit durch hohe Mobilität und Flexibilität sowie entsprechende staatliche Deregulierung in Frage stellt. Eine Berufsidentität zu entwickeln, ist mithin eine zentrale Aufgabe des selbstorganisierten Ichs; ein lebenslanges Projekt des *flexiblen Menschen* (Sennett 1998), das einem dringlichen Bedürfnis nach Kohärenz und Authentizität entstammt.

Das körperlich generierte Bewusstsein leistet zur Identitätsentwicklung eines Individuums einen wichtigen Beitrag.<sup>238</sup> Es reflektiert die kontextuelle sensorische Wahrnehmung und führt diese in einem Prozess der Introspektion zu einem Urteil (Coté & Levine 2002; Lempert 2007 und 2009). Gesellschaftliche Realität bildet dabei einen Rahmen, aufgrund derer Aufmerksamkeit organisiert und Handlungen selektiv wahrgenommen werden.<sup>239</sup> Dieser Reflexionsprozess drücke sich in einer Haltung, in einer Sprache, vor allem aber im Verhalten aus, welches sich wiederum auf eben diese gesellschaftliche Realität beziehe (Achtenhagen 2004). Mead (1934) nennt diesen Introspektionsprozess einen inneren Dialog, ein „*sich selbst Objekt sein*“, einen reflexiven Prozess zwischen Ich und Selbst, dessen Produkt Selbst-Bewusstsein oder die Identität darstellt und sich als solches vorwiegend in der Reaktion vollzieht.<sup>240</sup>

Dieser Integrationsprozess kann scheitern oder wird unter Umständen gar nicht angestrebt. Als *Learning in likely places* bezeichnet Singleton (1998) seine Beobachtungen aus einem sechsmonatigen Aufenthalt in Japan, während Haase (1998) seine eigene Erfahrung aus den frühen 1980er Jahren als *uchi deshi*, als Lehrling, der im Haushalt des Meisters lebt, festhält. Tatsächlich verbrachte Haase etwas mehr als ein Jahr dort, ohne dass der Meister je persönlich oder professionell von ihm überzeugt gewesen wäre; die Lehrzeit war wohl für beide eine Erfahrung des Scheiterns. Das Ausbildungsziel, ein sakazuki, eine traditionelle Teeschale, auf der Töpferscheibe zu drehen, wurde verfehlt. Mit dem Satz „Your sakazuki are weak because you can’t see“, brachte der Meister seine Verzweiflung zum Ausdruck.<sup>241</sup> Und obwohl Haase

---

<sup>238</sup> Mead 1934, S. 40.

<sup>239</sup> Mead 1934, S. 63.

<sup>240</sup> Mead 1934, S. 259.

<sup>241</sup> Haase 1998, S. 118.

diesen Satz inhaltlich nicht reflektiert, fasst er doch exemplarisch die Thematik dieser Arbeit: Der Meister kritisierte damit nicht nur die Wahrnehmungsfähigkeit des Schülers, sondern darüber hinaus dessen mangelnde Auseinandersetzung mit der Haltung und den Werten einer fremden, japanischen Töpferwerkstatt. Übereinstimmend vertraten Lave und Wenger (1991) in ihrer Studie anhand einer ethnografischen Untersuchung nicht formalisierter Ausbildungen<sup>242</sup> die These, ein integrierendes Verstehen beziehe sich im Berufsfeld sowohl auf die Auseinandersetzung mit der Arbeitspraxis als auch auf die Summe aller Werte und Normen, welche in der entsprechenden Praxisgemeinschaft vertreten werden.

Ein wichtiges Element der Berufsidentität, das im Zusammenhang mit der ästhetischen Dimension der Berufsbildung auf die enge Verbindung von Ästhetischem und Moralischem hinweist, ist das Berufsethos, welches im Folgenden genauer betrachtet werden soll.

#### 2.4.1 Berufsethos

Der Begriff *Ethos* meine im beruflichen Kontext nicht, was die Geschichte seines Gebrauchs in der Philosophie suggeriere, nicht einen sittlichen Charakter oder die moralische Gesinnung, sondern ein Verfahren, das alle Berufe<sup>243</sup> unter bestimmten Bedingungen je unterschiedlich zur Anwendung brächten, um Entscheidungen herbeizuführen, wenn im beruflichen Umfeld ein Konflikte zwischen einem moralischen Wert (Verantwortung) und einem Effektivitätswert (Erfolg) entstehe. Oser (1998) begreift damit Berufsethos als den Prozess, welcher technische Verfahren gegen ethisches Verfahren abwägt, dazu sowohl berufliches Wissen als auch moralisches Verfahrenswissen braucht und zwischen Regulierungen, Gesetzen und Verantwortungsübernahme oszilliert. Er definiert Berufsethos als ein kooperatives Ausbalancieren von sich konkurrierenden Verpflichtungsaspekten, welches letztlich im Entscheid einer Nichtausführung versus Ausführung im Sinne des Engagements für eine Lösung mündet.<sup>244</sup> Ein Diskursmodell dieser Art ist konfliktspezifisch, kontextspezifisch, altersspezifisch sowie professionsspezifisch<sup>245</sup> und dient der situativen Herstellung eines

---

<sup>242</sup> Die Untersuchten Berufsgruppen waren im Einzelnen: Yucatec midwives, Vai und Gola tailors, naval quartermasters, meat cutters, non drinking alcoholics.

<sup>243</sup> An dieser Stelle folgt diese Arbeit Oser 1998, der allerdings nur Berufe, wie Lehrer, Ärzte, Juristen, Architekten, Computerspezialisten, Bankiers, Handwerker und Pfarrer anführt.

<sup>244</sup> Oser 1998, S. 10.

<sup>245</sup> Oser 1998, S. 10.

Gleichgewichts bedeutungsvoller Verpflichtungsaspekte im Beruf; es ist aber kein Modell für Berufsethos an sich.

In der Wirtschaftswissenschaft wird in diesem Zusammenhang von einer Betriebskultur gesprochen (Peter & Watermann 1982) sowie auf den Prozesscharakter (Argyris & Schön 1976) und den kommunikativen Aspekt von Managemententscheidungen hingewiesen (Toffler 1986). Gefordert wird in der neueren Managementliteratur *responsiveness*, die Fähigkeit für die sozialökonomischen Präferenzen der vom unternehmerischen Handeln betroffenen Personen empfänglich zu sein und deren Neigungen in Erwägung zu ziehen (Ulrich 1987; Ulrich & Thielemann 1992), so dass sich Verantwortung und Erfolg zwar zunächst komplementär entgegenstehen, sich im Interesse der Gesellschaft aber prozedural verbinden lassen.

Max Weber hingegen spricht von einer *Berufspflicht*, welche die *Berufung* ersetzt habe. „Niemand weiß“, so Max Weber, „wer künftig in jenem Gehäuse wohnen wird und ob am Ende dieser ungeheuren Entwicklung ganz neue Propheten oder eine mächtige Wiedergeburt alter Gedanken und Ideale, *oder* aber – wenn keines von beiden – mechanisierte Versteinerung, mit einer Art von krampfhaftem Sich-wichtig-Nehmen verbrämt.“<sup>246</sup> Diese *Berufspflicht* bedient sich einer normativen Zuschreibung, die sich aus der Arbeitsteilung ergibt. Der Begriff des Berufsethos bezeichnet in diesem Fall *sittliche und moralische Grundsätze*, die das Handeln einer bestimmten Berufsgruppe bestimmen. Sie werden heute in der Regel von den Berufsverbänden getragen, sind schriftlich festgehalten und ihre Übertretung hat strafrechtliche Relevanz. Je nach subjektivem Eingebundensein und Verantwortungsgefühl der Akteure ergeben sich daraus indes weiterhin Konfliktsituationen zwischen dem Effektivitätswert und den Grundsätzen der Berufsverbände. Mit anderen Worten, die Frage des Berufsethos ist keine bloss berufsinterne Angelegenheit, sondern sie steht im Mittelpunkt der allgemeinen geistigen und materiellen Umformung der Gesellschaft.<sup>247</sup>

Für die Analyse der Bildungsprozesse in der Berufsbildung bedeutet dies, dass neben einer materiellen Auseinandersetzung mit der Praxis die Aneignung eines Diskurses in Form einer berufsspezifischen Terminologie und eines betriebsspezifischen Umgangstons wesentlich zur Verständigung und zur Konstruktion einer gemeinsamen Berufsrealität beiträgt; ein *berufsspezifischer Diskurs*, der in manchen Fällen einem Code gleicht und den es, neben der Fähigkeit zu schweigen – zumindest als zunächst Fremder –, fraglos zu erwerben gilt. Über die

---

<sup>246</sup> Weber 1973, S. 379ff.

<sup>247</sup> Capurro 1993, S. 121–140.

Semantik der Wortwahl erschliesst sich ein Sinnkonstrukt, das von Werturteilen geprägt wird. Im *Diskurs* – um hier noch einmal Bezug zu nehmen zu Lyotard (1989) und darüber hinaus auf Koller (2012) – manifestiert sich damit nicht etwa das Subjekt, sondern das *Ethos* einer Berufsgruppe.

Eine Möglichkeit der Aneignung wird im diskursiven Lernen gesehen, also im Widerstreit der Sprachspiele, womit im Idealfall eine gemeinsame Realität konstruiert oder zumindest eine Verständigung darüber erreicht werden kann.<sup>248</sup> Entdeckendes oder wissenschaftliches Lernen als Methode zur Aneignung von neuem Wissen<sup>249</sup> spielt in der Berufsbildung hingegen eine untergeordnete Rolle. Das mag daher rühren, dass in der Regel, zumindest in der Grundausbildung, eben nicht Wissen entdeckt, sondern übernommen wird. Lernende sollen möglichst schnell bestimmte Kompetenzen erwerben, um im Betrieb als vollwertiges Mitglied in den Arbeitsprozess integriert werden zu können. Stamm (2010) untersucht diesen Zusammenhang und zeigt, dass die Akzeptanz oder Integration des Lernenden im Betrieb weit höher bewertet wird als seine persönliche Entfaltung, was dazu führt, dass die Angepassten, nicht etwa die Begabten, am Ende der Ausbildung die besten Leistungen erzielen. Ein wichtiger Teil der Integration vollzieht sich über den die Arbeitspraxis begleitenden Diskurs. Wie er seine Aufgaben zu bewältigen hat, wird dem Lernenden gezeigt; er kann sich auf seinen Ausbilder, den Lehrmeister, oder im Idealfall auf ein ganzes Team verlassen. Diese Verbindung ist aber nicht schicksalhaft, sondern wird bewusst, zielgerichtet und zeitlich begrenzt eingegangen. Im Gegensatz zu nicht wenigen Lernenden in der Berufsbildung, finden Schüler ausserhalb ihrer Familien keine Autorität und keine verbindlichen Beziehungen, welche ihre Entwicklung fördern könnten.<sup>250</sup>

## 2.5 Fazit

Zum Abschluss des zweiten Kapitels kann als Zwischenergebnis festgehalten werden, dass die Berufsbildung als ein Bildungsangebot verstanden werden kann, welches als solches nur ausgelöst oder befördert wird, wenn Lernende ihre eigenen Herausforderungen zulassen und reflektieren können. Dies deckt sich interessanterweise mit dem Befund Stamms in Bezug auf

---

<sup>248</sup> Koller 2012, S. 88–94.

<sup>249</sup> vergl. dazu Koller 2012, S. 102–107.

<sup>250</sup> Reichenbach 2011.

die Persönlichkeit (Hoch-)Begabter. Angestrebt wird in der Berufslehre zwar zunächst ein Ausbildungsstand, diesen zu erreichen ist aber in der Berufspraxis aufgrund ihrer spezifischen Materialverhaftetheit mit einer besonderen psychomotorischen und perzeptiven Anpassungsleistung verbunden, welche die Lernenden grundlegend verändert. Fertigkeiten und Fachwissen erhöhen ihre Flexibilität, es sind aber letztlich die Reflexion, die sich entwickelnde Berufsidentität und das daraus erwachsende (Selbst-)Bewusstsein, die den Lernenden ermöglichen, ihre Wahrnehmung zu ordnen und angemessen auf Veränderungen zu reagieren (hier schliessen die Ergebnisse von Ericssons Expertise-Forschung an). Weiterhin offen bleibt die Rolle des Lehrmeisters und die Frage, womit dieser über seine Autorität hinaus den Lernprozess und letztlich das Talent der Lernenden befördere. Der bereits ausgeführte Theorieteil lässt vermuten, dass eine bewusste Wahrnehmungsschulung des Lernenden, gekoppelt mit dem Explizieren eines berufsbezogenen Qualitätsurteils, entscheidend dazu beiträgt.

Eine qualitative Auseinandersetzung mit dem Arbeitsprodukt und die damit verbundene Schulung perzeptiver Fähigkeiten führt in einem dritten Kapitel zur Hypothese einer ästhetischen Dimension der Berufsbildung. Aufgegriffen werden damit die Thesen *perzeptueller Leistungsdispositionen* (Ziegler & Perleth 1997) und einer komplexen Wahrnehmungsfähigkeit (Gagné 1993) als basale Fähigkeiten und Teil des impliziten Wissens – von Neuweg (1999) als fokales Bewusstsein bezeichnet –, welches Leistungsexzellenz entscheidend beeinflusst (Sternberg & Wagner 1985; Ericsson 1993). Die ästhetische Dimension beschreibt eine sinnlich und kontextuell begründete Urteilsbildung und erlaubt die Formulierung eines beruflichen Qualitätsanspruches, der im Berufsethos verankert den Erwerb einer Berufspraxis begleiten und mithin zur Exzellenz führen kann. Das folgende Kapitel schliesst mit der Synthese der vorläufigen Resultate in einem erweiterten Analysemodell und verknüpft damit die Forschungsfragen mit den Forschungsständen und den theoretischen Zugängen.

### 3 Die ästhetische Dimension der Berufsbildung

Eine qualitative Auseinandersetzung mit dem Arbeitsprodukt und die damit verbundene Schulung perzeptiver Fähigkeiten führt in einem dritten Kapitel zur Hypothese einer ästhetischen Dimension der Berufsbildung. Diese beschreibt eine sinnlich und kontextuell begründete Urteilsbildung und erlaubt die Formulierung eines beruflichen Qualitätsanspruchs, der im Berufsethos verankert den Erwerb einer Berufspraxis begleitet und zur Exzellenz führt. Dieses dritte Kapitel schliesst mit der Synthese der vorläufigen Resultate in einem erweiterten Analysemodell und verknüpft die Forschungsfragen mit den Forschungsständen und den theoretischen Zugängen.

Die *Aisthesis* (altgriechisch: Wahrnehmung, Empfindung) war bis zum 19. Jahrhundert vor allem die Lehre von der wahrnehmbaren Schönheit, von den Gesetzmässigkeiten und der Harmonie in der Natur und Kunst und hat sich in der Folge als eine Grunddisziplin der Philosophie etabliert.<sup>251</sup> In Alexander Gottlieb Baumgartens *Meditationes* (1735) und vor allem seit seiner *Aesthetica* (1750/58) wurde die Ästhetik als eine Theorie der sinnlichen Wahrnehmungs- und der Erkenntnisfähigkeit angesehen, bei seinen unmittelbaren Nachfolgern jedoch wurde sie zu einer Theorie der Kunst, der Kunsterfahrung und schliesslich des Kunstwerks.<sup>252</sup> Die Ästhetik als eigentliche Erkenntnistheorie begründete Kant in seiner *Kritik der Urteilskraft* (1790). Er ordnete die sinnliche Wahrnehmung nach normativen Kriterien und teilte das *ästhetische* Urteil dem Schönen und Erhabenen zu, welches gleichermassen in Natur und Kunst empfunden wird.<sup>253</sup>

Die vorliegende Arbeit zur ästhetischen Dimension der Berufsbildung vertritt aufgrund ihrer kunsttheoretischen Annäherung die Ansicht, dass die Schulung perzeptiver Fähigkeiten nicht ausschliesslich im Umgang mit Kunst gefördert wird, sondern als ein erlerntes Qualitäts- oder Geschmacksurteil ebenso im Kontext der Berufsbildung erworben wird. Entsprechend soll Ästhetik nicht als ein gelehrtes Gestaltungswissen, sondern als *subjektive Reflexion der aufmerksam wahrgenommenen Welt* thematisiert werden.<sup>254</sup>

---

<sup>251</sup> Böhme 2001, S. 11.

<sup>252</sup> Böhme 2001, S. 12.

<sup>253</sup> Böhme 2001, S. 15.

<sup>254</sup> Prinz 2010; Nanay 2010.

Folgt man den Ausführungen von Koch (1994) in seinen einleitenden Bemerkungen zu „Pädagogik und Ästhetik“, so kann zumindest eine ästhetische Dimension von Bildung ganz allgemein als gesetzt gelten: „Dem Systematiker ist es fast eine Selbstverständlichkeit, die menschliche Bildung nach drei verschiedenen Gesichtspunkten hin zu reflektieren, fast könnte man von drei Teilen der Bildung sprechen, wenn einem solche Redeweise nicht den Verdacht zuzöge, man wolle Bildung wie ein Ikea-Möbelstück aus angelieferten Teilen zusammensetzen. Immerhin gibt es gute, ja sogar sehr gute Gründe, von einer *theoretischen*, einer *praktischen* und einer *ästhetischen* Bildung zu sprechen, versteht sich, nicht als ob damit die menschliche Bildung in Scheiben oder gar Bretter zerlegt werden sollte, sondern aus Gründen einer sorgfältigen Reflexion, die ja, wie alles Denken, im Unterscheiden dessen besteht, was sich ansonsten, nämlich in der Realität, durchdringt oder konkret ist.“<sup>255</sup>

In diesem Kapitel soll demnach untersucht werden, ob sich dieses dreiteilige Modell einer theoretischen, praktischen und ästhetischen Bildung auf die Berufsbildung anwenden lässt und was unter einer ästhetischen Dimension der Berufsbildung zu verstehen wäre. Dazu ordnet der erste Teil des dritten Kapitels das „Ästhetische“ theoretisch ein und klärt die Begrifflichkeit. In einem nächsten Schritt werden unterschiedliche Aspekte des Ästhetischen erläutert und es wird begründet, warum sich im Kontext der Berufsbildung der Begriff einer ästhetischen Praxis anbietet. Angesichts unterschiedlicher Ansätze fokussiert diese Untersuchung auf zwei zentrale Aspekte des Kompetenzerwerbs, welche in der Berufsbildung bereits verankert sind; diese werden kurz erläutert und mit dem Ästhetischen in Verbindung gebracht. Das Kapitel schliesst mit einem Résumé, mit der Definition der ästhetischen Dimension der Berufsbildung sowie mit dem Herausarbeiten zentraler Aspekte. Mit einem Modell leitet das Kapitel über zur explorativen Studie.

### 3.1 Der Begriff des „Ästhetischen“

Nach der Klärung der Forschungsfragen im ersten und der Herleitung des grundlegenden Bildungsverständnisses im zweiten Kapitel soll nun zunächst erläutert werden, warum sich der Begriff einer ästhetischen Praxis im Kontext der Berufsbildung anbietet. Dabei geht es wesentlich darum, Wahrnehmung und Urteil sowie deren Praxen im Kontext der Kunst zu ergründen, um die daraus gewonnene Klarheit in die Berufsbildung zu transferieren. Diese neue

---

<sup>255</sup> Koch 1994, S. 9.

Sichtweise muss allerdings zunächst theoretisch hergeleitet werden. Deshalb soll der Begriff des „Ästhetischen“ in seiner historisch verankerten Form als normativ Schönes sichtbar gemacht werden, um den Umgang damit als eigentliche Kritik, beruhend auf der kantischen Urteilsfähigkeit, zu definieren. Anschliessend widmet sich die vorliegende Arbeit der Vorstellung einer ästhetischen Bildungsfähigkeit des Menschen, die sich seit Schiller über Parsons Stufenmodell (1987) bis in das Konzept der *Bildkompetenz* fortsetzt und um den Erwerb spezifischer Rezeptionstechniken kreist. Weiter kommt eine breitere Definition des Ästhetischen zur Sprache, wie sie im Verlauf der Kunstgeschichte, ausgehend von der kontemplativen Kunstbetrachtung der Romantik, von der künstlerischen Avantgarde des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde. In einem nächsten Schritt wird die radikal subjektive Selbstwahrnehmung in der Kunst thematisiert und die theoretische Grundlage für einen ästhetischen Modus gelegt, welcher den Rezipienten am Artefakt Qualitäten oder Eigenschaften unmittelbar erfassen und mit Hilfe einer differenzierten Selbst- und Fremdwahrnehmung einordnen lässt. Die sensibilisierten Sinne dienen dabei nicht mehr in erster Linie dem Erkennen des jeweils normativ Schönen, sondern einer situativ und kontextuell erworbenen Wahrnehmens- und Urteilsfähigkeit, die dadurch hervorgerufen wird, dass die materielle Erscheinung dieser Kunstobjekte der unmittelbare Träger ihrer Bedeutung ist, wenngleich sich ihr Sinn nicht in einer komplexen, ästhetischen Praxis erschöpft.

Anschliessend wird untersucht, wie diese Entgrenzung der Kunst zur (Hyper-)Ästhetisierung des Alltäglichen führte, welche nicht länger zwischen der ästhetischen Praxis der Kunst und derjenigen des Handwerks unterschied und damit die Ästhetik ganz grundsätzlich thematisierte.

Bevor abschliessend mit einer kurzen Zusammenfassung zur Hauptthese der Arbeit, der ästhetischen Dimension der Berufsbildung, übergeleitet wird, liefert im nächsten Teilkapitel die Phänomenologie einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der Ästhetik. Sie untersucht den ästhetischen Modus als eine besondere Art der bewussten Wahrnehmung, wodurch es ihr gelingt, ästhetische und kunstphilosophische Fragen deutlich zu trennen. Damit gewinnt das Geschmacksurteil als empfundener Qualitätsanker erneut an Bedeutung.



### 3.1.1 Ästhetische Urteilsfähigkeit

Als Urteilskraft begreift Kant „nicht bloß ein Vermögen, das Besondere unter dem Allgemeinen (dessen Begriff gegeben ist) zu subsumieren, sondern auch umgekehrt, zu dem Besonderen das Allgemeine zu finden.“<sup>256</sup> In der *Kritik der Urteilskraft* konzentriert sich Kant auf dieses zweite Vermögen, das er die *reflektierende Urteilskraft* nennt: Sie bezeichnet die Fähigkeit des Menschen, hinter konkreten Erscheinungen Regeln und Strukturen zu suchen, die mit Verstand und Vernunft erfasst werden können. Ausgehend von den zwei Weisen der Urteilskraft, eine Verbindung zwischen Besonderem und Allgemeinem herzustellen, unterteilt Kant seine *Kritik der Urteilskraft* in zwei grosse Kapitel. In der *Kritik der ästhetischen Urteilskraft* analysiert er das Schöne, über das ein Urteil nur subjektiv, durch das Gefühl, zustande komme; das ästhetische Urteil bezeichnet er daher auch als ein reines *Geschmacksurteil*. Als schön werde beurteilt, was im Subjekt ein Lustgefühl erzeuge, obwohl es weder nützlich noch moralisch gut sei: Es löse ein *uninteressiertes Wohlgefallen*<sup>257</sup> aus. Der Zustand, in den das Subjekt bei der Betrachtung des Schönen gelange, sei bestimmt durch eine Harmonie zwischen Einbildungskraft und Verstand. Diese Harmonie werde als lustvoll erfahren und das empfindende Subjekt unterstelle, dass es die Lust an diesem harmonischen Zustand und an dem ihn auslösenden Gegenstand theoretisch mit allen anderen Menschen als Vernunft- und Sinnenwesen teile. Daraus schliesst Kant: „Schön ist das, was ohne Begriff allgemein gefällt.“<sup>258</sup> Im Schönen werde also vom anschauenden Subjekt eine rein formale (nicht inhaltliche) Zweckmässigkeit erkannt, die ohne Nutzen sei, weshalb man ihr interesselos begegne; das Schöne sei daher charakterisiert durch eine *Zweckmässigkeit ohne Zweck*.<sup>259</sup> Im Gegenteil dazu – so Kant im zweiten Teil seiner *Kritik der Urteilskraft*: in *Kritik der teleologischen Urteilskraft* – könne ein Gegenstand zwar zweckmässig, nicht aber schön sein. Mittelpunkt von Kants ästhetischer Theorie bilden die beiden traditionellen Kategorien des Schönen und des Erhabenen. Beide Begriffe bestimmt Kant ausgehend vom Subjekt: Das Schöne wird in der Betrachtung der zweckfreien Kunst empfunden und das Erhabene in der kontemplativen Naturbegegnung.

Schiller teilt mit Kant sowohl die rein subjektive Begründung des ästhetischen Urteils in der persönlichen Fremd- und Selbstwahrnehmung von vornehmlich interesse- und zweckfreier

---

<sup>256</sup> Kant 1790, S. 34.

<sup>257</sup> Kant 1790, S. 70.

<sup>258</sup> Kant 1790, S. 93. Kritiker verweisen auf die Kultur-, Geschlechts- und Rasse-Bedingtheit dieser Definition, so Roelofs 2014, S. 2: „Aesthetic theory is a historically embedded form of narration, interpretation, and concept building.“

<sup>259</sup> Kant 1790, S. 120.

Kunst als auch die Begrenzung der Subjektivität des Einzelnen im *Gemeinsinn*; denn letztlich sei sie doch eine *Anschauung seiner Menschheit*. Was die beiden unterscheidet, ist die Vorstellung einer wertfreien Schönheit bei Kant, als Kategorie der Urteilskraft, im Unterschied zur Schiller'schen Entwicklungsfähigkeit eben dieser Urteilskraft durch das Ästhetische selbst. Beide sprechen von Geschmack, den man bildet (Schiller) oder eben hat (Kant), als einer Fähigkeit, sinnliche Wahrnehmung nach Qualitäten zu unterscheiden und zu bewerten. Ganz utopisch, oder eben revolutionär, entwickelt Schiller aus der ästhetischen Erziehung seine staatsbürgerliche Erziehung für das Bürgertum. Einen egalitären Anspruch im Sinne der Aufklärung und damit eine breitere erzieherische Wirkung können die Werke der *schönen Kunst* der Klassik nicht einlösen. Denn sowohl in Musik und Literatur als auch in der bildenden Kunst tritt in der Rezeption derselben die direkte subjektive Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit hinter das Verständnis des durch sie dargestellten Bildungsideals zurück.

Mit der Hierarchisierung der Wahrnehmungs- und Urteilskraft nach sozioökonomischen Schichten verbunden ist zunächst nicht nur eine Priorisierung des Verstandes, sondern auch die besondere Wertschätzung zweier Sinne, des Hörens und des Sehens, bei gleichzeitiger Abwertung der gesamten Leiblichkeit; eine Entwicklung, die in den allegorischen Fünf-Sinne-Darstellungen des Barocks als klare Unterscheidung zwischen der kultivierten Wahrnehmung des Bürgertums und der groben Sinnlichkeit der Bauern und Handwerker erscheint.



Abbildung 5: Cornelis Saftleven (1607–1681), *Il Gusto*, Aquaforte,



Abbildung 6: Abraham Bosse (1602–1676), *L'Udito*, Aquaforte e bulino

In der Darstellung des Niederländers Cornelis Saftleven (1607–1681) etwa wird „De Smaeck“, der Geschmackssinn, durch einen einfach gekleideten, buckligen Bauern personifiziert, der mit einer folkloristischen Mütze bekleidet, gierig in seinen überdimensionierten Weinkrug schielt, während er in groben Holzschuhen über den einfachen Boden einer Schenke schlurft. Diese Art Darstellungen folgt zwar in der Motivwahl der Konvention, streifen aber in der Ausführung die Genremalerei, mit der das Milieu der Bauern und einfachen Leute charakterisiert und in seiner Überzeichnung demütigend kommentiert wird.<sup>260</sup>

Der Franzose Abraham Bosse (1604–1676) mit „auditus, l'ovye“ das Bild einer harmonischen Musikgesellschaft. Er wählt das Motiv der Hausmusik, um den Gehörsinn im bürgerlich-städtischen Milieu darzustellen. Gruppiert um einen runden Tisch musizieren ein Mann und eine Frau mit Laute und Cello, während drei weitere Personen, darunter ein Kind, mehrstimmig singen. Ein Stuhl bleibt frei für den Gast, oder eben den Betrachter. Die Gesellschaft befindet sich im Zimmer eines Stadtpalais, wie die Aussicht aus dem weit geöffneten Butzenfenster und die Gobelins an der Wand verdeutlichen. Alle Personen sind festlich gekleidet und tragen konzentriert ein anspruchsvolles, notiertes Musikstück vor. Die Grafik wird durch einen

<sup>260</sup> Ferino-Pagden 1996, S. 236–239.

gezeichneten Rahmen umschlossen und mit einem Kommentar in Latein und Französisch versehen, der die Erhabenheit der Musik und ihren göttlichen Ursprung hervorhebt.<sup>261</sup>

Im Vergleich der beiden Grafiken ist neben der unterschiedlichen Raffinesse des gewählten Umfelds auch die bereits genannte Hierarchisierung der Sinne zu erkennen: Während in Fünf-Sinne-Darstellungen das Sehen vorwiegend der Betrachtung von Bildern, Skulpturen oder der Beobachtung von Himmelskörpern, also der Wissenschaft und Kunst, dient, das Hören meist mit Musik und das Riechen mit Blumen oder Parfümen in Verbindung gebracht wird, werden Geschmacks- und Tastsinn mit Speisen oder gar einfacher Nahrungsaufnahme, der Tastsinn sogar mit Last, Lasterhaftigkeit und Schmerz verbunden. Schillers ästhetische Erziehung durch Kunst wird entsprechend dem edleren Seh- und Hörsinn zuordnet und im Bürgertum ansiedelt. Diese Einschätzung entsprach dem Zeitgeist und war geprägt von der protestantischen Ethik.<sup>262</sup>

Sinne und sinnliche Wahrnehmung wurden im Barock, insbesondere in der *Aesthetica* von Baumgarten (1750/58), zwar priorisiert, aber durchaus mit direkter Erkenntnisfähigkeit in Verbindung gebracht. Erst Kant und Schiller erhoben den Verstand zur Basis der menschlichen Bildungs- und Urteilsfähigkeit. Die bildende Kunst selber – also jene Kunst, die sich bildend mit Material auseinandersetzt und der nun die Aufgabe zufiel, zu bilden – entwickelte dazu eine komplexe Bildsprache, die sich der direkten sinnlichen Erkenntnis entzog und nur mit Hilfe eines breiten Bildungshintergrundes rezipiert werden konnte.

### 3.1.2 Ästhetische Bildungsfähigkeit

Schiller versuchte in seinen Briefen *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen* (um 1795) als erster, die vorher erkenntnistheoretisch als sinnliche Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit begründete Ästhetik um eine pädagogische oder erzieherische Dimension zu erweitern, denn er glaubte an eine ästhetische Bildungsfähigkeit des Menschen: Die Kunstbetrachtung im Besonderen verfeinere den Charakter und stütze dadurch die Urteilsfähigkeit, indem sie neben der verstandesmäßigen auch zur emotionalen Auseinandersetzung mit der Erfahrung des Menschseins anrege und es damit dem Rezipienten

---

<sup>261</sup> Ferino-Pagden 1996, S. 232–235.

<sup>262</sup> Luhmann 1995, S. 13; Fendler 2012, S. 66.

erlaube, seine eigene Subjektivität zu transzendieren. Schillers utopischer Gedanke war es, die Aufklärung des Verstandes durch eine Aufklärung der Gefühle herbeizuführen und nicht etwa durch eine Schulung der Sinneswahrnehmung. Die Opposition von Natur und Vernunft fordere die Vermittlung durch ein Drittes: „Der gebildete Mensch, macht die Natur zu seinem Freund, und ehrt ihre Freyheit, indem er bloss ihre Willkür zügelt.“<sup>263</sup> Nach Schiller findet sich ein autonomer Erfahrungsbereich, an dem sich diese Veredlung des Charakters vollziehen lässt: „Dieses Werkzeug ist die schöne Kunst, diese Quellen öffnen sich in ihren unsterblichen Mustern.“<sup>264</sup> Schillers Meinung nach ist die Kunst unabhängig und rein und beschäftigt sich mit den letzten Dingen, soll also weder Repräsentation noch Unterhaltung sein, aber auch nicht der Moral zudienen. Damit skizziert Schiller den spezifisch *klassischen* Kunstbegriff und führt aus, dass gerade diese Kunst den Menschen freisetze, ihm die Möglichkeit gebe, aus sich selbst zu machen, was er wolle, „die Freihyeyt zu seyn, was er seyn soll“<sup>265</sup>, denn durch die Auseinandersetzung mit der Kunst gelange der Mensch mittels ihrer Ästhetik zur Erfahrung „einer vollständigen Anschauung seiner Menschheit“<sup>266</sup>. Damit hebt Schiller nicht nur als erster den erzieherischen Charakter einer ästhetischen Erfahrungsweise hervor, sondern begründet darüber hinaus eine Kunstkritik der subjektiven Urteilsfähigkeit. Allerdings ist Schiller in seiner Zeit verwurzelt und kritisch genug, diese Entwicklungs- oder Bildungsmöglichkeit einer sozioökonomischen Elite vorzubehalten, denn erst wenn den Menschen die Realitäten des Lebens nicht mehr bedrückten, könne er seine Möglichkeiten harmonisch entfalten.<sup>267</sup>

Schiller stützt sich in seiner Analyse der Kunstbetrachtung auf die der Klassik angepasste Analyse des ästhetischen Urteils nach Kant. Es geht ihm dabei weniger um eine subjektive Ergriffenheit als um eine rationale Auseinandersetzung mit Emotionen und letztlich um die (Selbst-)Erkenntnis als einer aufgeklärten Haltung. Dieser motivzentrierten Bildungstradition des ästhetischen (Wieder-)Erkennens folgten weitere Wissenschaftler bis in die Gegenwart. So untersucht der Psychologe Michael J. Parsons, wie sich das Entwickeln eines *Kunstverständnisses* schrittweise beschreiben lässt und fasst seine Ergebnisse in einem fünfteiligen Stufenmodell zusammen.<sup>268</sup> Dabei geht er davon aus, dass die Fähigkeit zur Kunstbetrachtung zwar aus der sinnlichen Wahrnehmung heraus entwickelt und deren subjektive Empfindung unmittelbar beurteilt werde, weshalb scheinbar leicht zugängliche und

<sup>263</sup> Schillers 4. Brief 1795, S. 17, Zeile 29–31.

<sup>264</sup> Schillers 9. Brief 1795, S. 33, Zeile 31–33.

<sup>265</sup> Schillers 21. Brief 1795, S. 84, Zeile 2–4.

<sup>266</sup> Schillers 14. Brief 1795, S. 56, Zeile 20.

<sup>267</sup> Schillers 27. Brief 1795, S. 114.

<sup>268</sup> Parsons 1987, S. 20–26 (How we understand art).

gefällige Werke mehr Beachtung fänden, das Verstehenkönnen aber bliebe letztlich durch den Bildungshorizont begrenzt. Parsons trennt damit nicht die Wahrnehmung vom unmittelbaren Urteil, sondern postuliert auch eine schrittweise Entwicklung zur autonomen Kritikfähigkeit<sup>269</sup>. Eine zunächst konventionelle und gleichzeitig egozentrische Vorstellung von Schönheit und Realismus<sup>270</sup> könne aufgrund subjektiver Betroffenheit oder durch die Originalität eines Werkes hinterfragt werden – in dieser Auseinandersetzung spiegle sich aber lediglich ein Selbst im Erfahrungs- und Bildungskontext der Kunst.<sup>271</sup> Erst kunsthistorisches und kunstphilosophisches Fachwissen erweiterten und ergänzten das Interpretationsspektrum und ermöglichten einen kritisch-analytischen Zugang zum Werk,<sup>272</sup> welches auf der letzten Stufe angemessen bewertet werden könne. Parsons zeichnet in seiner Analyse eine kognitiv-ästhetische Entwicklung auf, die er parallel zum diskontinuierlichen Entwicklungsmodell in der Art Piagets (1926) und Kohlbergs (1981) skizziert. Diese unterteilt er in fünf Stufen, welche er (1) *Favoritism*, (2) *Beauty and Realism*, (3) *Expressiveness*, (4) *Style and Form* und (5) *Autonomy* nennt. Rund 300 Probanden mit unterschiedlicher Bildung und verschiedenem Alter äusserten sich in seiner Untersuchung zu Gemälden von sehr unterschiedlicher Qualität, die alle vorwiegend der klassischen Moderne entstammten. Ihre Beschreibungen und Beurteilungen der Bilder belegen empirisch, wie wissensabhängig gerade die höheren Stufen seines Modells zu sein scheinen und wie stark deren Entwicklung von formaler Bildung und konkreter, angeleiteter Beschäftigung mit Kunst gesteuert wird.<sup>273</sup>

Reichenbach zitiert in diesem Zusammenhang den experimentellen Psychologen Hecht (2003), der in seiner Betrachtung der Bildkompetenz festhält, dass diese kunstspezifische ästhetische Kompetenz der Decodierung und Kontextualisierung von ikonischen und symbolischen Qualitäten in dem Masse wichtig(er) werde, in welchem die Ähnlichkeit zwischen Abbild und Realität abnehme.<sup>274</sup> Entsprechend gibt es wohl eine erlernbare *Kulturtechnik*<sup>275</sup> des Bilderlesens, die in vereinfachter Form auch als *Bildkompetenz* oder als *Visual Literacy*<sup>276</sup> bezeichnet werden kann – parallel zur *musischen Bildung* in Literatur und Musik. Sie schult die Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit, beschränkt sich aber auf eine reine Rezeptions- und

---

<sup>269</sup> Parsons 1987, S. 21.

<sup>270</sup> Parsons 1987, S. 22f.

<sup>271</sup> Parsons 1987, S. 23f.

<sup>272</sup> Hier stützt sich Parsons auf Danto 1981, Finch 1974, Gadamer 1974, Gombrich 1960 und Panofsky 1955.

<sup>273</sup> Reichenbach 2010, S. 803 (Kommentar zu Parsons).

<sup>274</sup> Reichenbach 2010, S. 799.

<sup>275</sup> Reichenbach 2010, S. 798.

<sup>276</sup> Reichenbach 2010, S. 795.

Reflexionspraxis im Kontext einer begrenzten Umwelt oder Kultur und kann im engeren Sinn als *ästhetische Bildung* gemäss Schiller verstanden werden.

Vertreter einer *ästhetischen Erziehung*<sup>277</sup> kritisieren diese enge Ausrichtung der ästhetischen Bildung an der Kunst und streben eine über das Musische hinausreichende pädagogische Vision an, die zwar in besonderer Weise um künstlerische Produkte kreist und von Kunstpädagogen getragen wird, aber nicht allein von diesen verfolgt werden soll.<sup>278</sup> Ihr Ziel ist es, die Wahrnehmungsschulung, das Empfindungsvermögen und die Aufnahmebereitschaft für ästhetische Phänomene ganz allgemein zu erhöhen, um dadurch gewissermassen ein genuines Unterscheidungsvermögen herauszubilden. Ein kunstphilosophischer Kontext und dessen kunsthistorische Dimension werden dabei als Anpassungszwänge und einengende Vorbilder abgelehnt.

Beide Ansätze, sowohl die *ästhetische Bildung* als auch die *ästhetische Erziehung*, verweisen auf dieselbe Problematik, welche im Grunde auf Kant zurück zu führen ist: Es sind vorwiegend kognitiv-analytische Auseinandersetzungen, die sich mit Perzeption als Rezeption beschäftigen und ein aufklärerisches Ziel verfolgen. Diese Akzentuierung wird von Nanay (2016) mit seinem Ansatz der *threefoldness* von Bildern herausgearbeitet.<sup>279</sup> Er unterscheidet zwischen „the picture surface, the tree-dimensional object visually encoded in the surface and the depicted object itself“<sup>280</sup>. Seine Theorie kann am Bild eines Apfels verdeutlicht werden. Betrachten wir das Bild eines Apfels, so sehen wir drei Dinge: *Das Bild* eines Apfels und dasjenige *von* einem Apfel (von dem wir annehmen, dass er existiere, wenn auch nur in der Vorstellung) – das heisst die zweidimensionale Oberfläche eines Bildes (als eines realen Objekts) und das dargestellte, dreidimensionale Objekt; wir sehen *es* ausserdem *als* einen Apfel (was einer Kategorienbildung entspricht). Perzeption und Kognition (Wahrnehmung und Urteil) sind also aufs Engste verbunden. Diese Form der Ästhetik als *eine Philosophie der Wahrnehmung* zu etablieren und nicht mit *Kunstphilosophie* gleichzusetzen, welche das Motiv des Apfels, den gewählten Darstellungsstil oder das Bildmedium selbst analysieren und einordnen würde, ist das Anliegen von Nanay in „aesthetics as philosophy of perception“<sup>281</sup>. Damit wendet er sich gegen die Kritiker der Ästhetik, welche diese als wenig ernsthafte philosophische Disziplin betrachten.<sup>282</sup>

<sup>277</sup> Von Hentig 1967 und 1969; Kerbs 1968; Selle 1981 und 1988; Mollenhauer 1996; Otto 1998; Ehrenspeck 1998.

<sup>278</sup> Diese Überlegungen lassen sich wohl am ehesten mit Joseph Beuys' demokratischem Kunstverständnis fassen, wie es Verpohl (1984) beschreibt.

<sup>279</sup> Nanay 2016, S. 36–64.

<sup>280</sup> Nanay (2016, S. 48–59) folgt Gombrich (1960) sowie Wollheim (1980, 1987, 1998).

<sup>281</sup> Nanay 2016, S. 4.

<sup>282</sup> Elkins 2013.

### 3.1.3 Ästhetische Betrachtungs- und Erfahrungsweisen

Anhand der Landschaftsmalerei kann nun im Folgenden gezeigt werden, dass bereits ab 1750 eine Entwicklung einsetzt, die eine ganz andere Form der ästhetischen Betrachtungs- und Erfahrungsweise ermöglicht und, vom Bildungsideal der Klassik getrennt, diese Schritt für Schritt auf basale menschliche Fähigkeiten zurückführt; in einem ästhetischen Modus wird dabei das Selbst als wahrnehmende Instanz thematisiert.

Oskar Bätschmann fasst in der Einleitung zu seinem Buch *Entfernung der Natur, Landschaftsmalerei 1750–1920* den Aufbruch zusammen: Er konstatiert ein *Weggehen*, ein sich Abwenden der Künstler von der Naturmalerei, zunächst von naturalistischen Abbildungen, aber auch von idealisierenden oder romantisierenden Darstellungen. „Symptomatisch ist dafür nach meiner Auffassung die Entfernung der Staffage aus den Landschaftsbildern“<sup>283</sup>, denn „bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts behielt die Auffassung, ein Landschaftsbild erhalte durch die menschlichen Figuren seine Bedeutung und Vollendung, ihre uneingeschränkte theoretische Geltung“<sup>284</sup>. Ein herausragendes Werk der Kunstgeschichte, Caspar David Friedrichs *Mönch am Meer*, markiert diese Wende. Es illustriert in einer emphatischen Art und Weise die existenzielle Not und körperlich empfundene Verzweiflung eines Selbst vor dem Nichts.

---

<sup>283</sup> Bätschmann 1989, S. 8.

<sup>284</sup> Bätschmann 1989, S. 8.





Abbildung 7: Caspar David Friedrich (1774–1840), *Mönch am Meer*

Im Zentrum der romantischen Kunstbetrachtung steht ein transzendentes Erlebnis sowie die Transformation des Selbst. Novalis formulierte dazu passend um 1800: „Die Welt muss romantisiert werden. So findet man den ursprünglichen Sinn wieder. Romantisieren ist nichts als eine qualitative Potenzierung. Das niedere Selbst wird mit einem besseren Selbst in dieser Operation identifiziert. So wie wir selbst eine solche qualitative Potenzreihe sind. Diese Operation ist noch ganz unbekannt. Indem ich dem Gemeinen einen hohen Sinn, dem Gewöhnlichen ein geheimnisvolles Ansehen, dem Bekannten die Würde des Unbekannten, dem Endlichen einen unendlichen Schein gebe, so romantisiere ich es.“<sup>285</sup> Die direkte Auseinandersetzung des Selbst mit Materie, mit Sein und Nichts, wird in der romantischen Malerei zunächst über Naturdarstellung vermittelt, mit dem Ziel, den Betrachter zu thematisieren. Die perzeptive Annäherung an das Bild – die im Falle des Mönches am Meer durchaus synästhetisch erlebt werden kann – mündet nicht in Rezeption, sondern in einem Gewahrwerden seiner selbst.

Das Bild wurde im Verlauf der kunsthistorischen Entwicklung über die Versuche, die Erscheinungen der Natur zu durchdringen und ihre Gesetze zu befragen, auf Linie und Farbe eingeschränkt und damit aller anderen Möglichkeiten des Zeigens und Verweisens beraubt.

<sup>285</sup> Novalis (1981, S. 334) zitiert nach Klessmann (1979, S. 79).

Dies führte konsequenterweise zur Reduktion des Bildes auf ein künstlerisches Problem und damit in die Abstraktion.<sup>286</sup> Abschliessend zitiert Bättschmann Fernand Léger (1881–1955), der 1925 im *Europa Almanach*, herausgegeben von Carl Einstein und Paul Westheim, das Ende aller Kunstgattungen proklamierte: „Die Landschaft ist am Staub zugrunde gegangen.“<sup>287</sup> Bättschmann kommentiert den Künstler, der stellvertretend für eine ganze Generation unter dem Eindruck seiner Kriegserlebnisse einen materialistischeren und zugleich authentischeren Zugang zur Bildwirklichkeit fordert, folgendermassen: „Es gibt keine Landschaft mehr, Léger hatte recht. Es gibt nur noch die Maschine, das Bild.“<sup>288</sup>

Als eine *Maschine*, die Bildwirklichkeit hervorbringt, könnte man Josef Albers (1888–1976) bezeichnen. Mit *Homage to the square* bezeichnet er Farbinteraktionen in Quadratform, die frei von persönlicher Handschrift oder Interpretation des Künstlers sind und den Rezipienten seine optische Wahrnehmungsfähigkeit erleben lassen. Böhme (2001) führt dazu aus, dass es für Bilder, die nichts mehr darzustellen haben, entscheidend sei, dass sie selbst etwas sind. Bei diesen Bildern gehe es nicht darum, sie zu lesen oder zu verstehen, sondern darum, an ihnen selbst ihr Sein zu erfahren: „Sie erzeugen vielmehr eine Farbwirklichkeit in ihrer Umgebung, die nur in ihrer unmittelbaren Präsenz erfahren werden kann.“<sup>289</sup> Böhme unterscheidet anschliessend, der Terminologie Albers in *Interactions of color* folgend, zwischen „*factual fact*“, der Bildrealität als einem objektiven Gegenstand, und dem „*actual fact*“, was er mit Bildwirkung übersetzt.

### 3.1.4 Ästhetischer Modus

Immer wichtiger wurde in der Kunst des 20. Jahrhunderts das, was Böhme den *Ich-Pol der Wahrnehmung*<sup>290</sup> nennt und auf das *inkarnierte Ich* Merleau-Pontys in *Phänomenologie der Wahrnehmung* (1966) zurückführt, das nicht mehr danach fragt, was wahrgenommen wird, sondern danach, wie diese Wahrnehmung empfunden wird und damit aus der Kunstbetrachtung ein radikal subjektives Erlebnis und eine erkenntnistheoretische Reflektion macht. Ähnlich

---

<sup>286</sup> Bättschmann 1989, S. 9; parallel dazu Böhme 2001, S. 153–164.

<sup>287</sup> Bättschmann 1989, S. 210.

<sup>288</sup> Bättschmann 1989, S. 212.

<sup>289</sup> Böhme 2001, S. 25.

<sup>290</sup> Böhme 2001, S. 73f.

äussert sich Mollenhauer: „Die innerhalb unserer Kultur, insbesondere seit dem Entstehen der ‚Autonomie‘ der Künste, als ‚gelingen‘ klassifizierten Objekte (vergl. Seel 1985) dokumentieren als Produktion und auch für den Rezipienten die Paradigmata ästhetischer Erfahrung, d.h. die besondere Weise des Aussagens von relevanten Sachverhalten des Lebens, die noch nicht unter der Nötigung stehen, die Inhalte dieses Aussagens auf theoretische (was für ‚wahr‘ gehalten werden darf) oder praktische (was für ‚gut‘ gehalten werden darf) Sachverhalte zu beziehen, und die nichts anderes bezwecken, als die Aufmerksamkeit auf unseren sinnhaften Zugang zur Welt zu lenken.“<sup>291</sup>

Verdeutlichen könnte man diese Entwicklung anhand zweier Beispiele: Schon Rosenblum wies in seinem Buch *Modern Painting and the Northern Romantic Tradition* (1975) darauf hin, wie das mittelbare Sicheinfühlen ins romantische Bild über die Schrankenfigur des einsamen Wanderers bei Caspar David Friedrich zur unmittelbaren Konfrontation mit der überwältigenden Bildwirklichkeit in Rothkos Gemälden wurde, welcher damit den Rezipienten förmlich zur Selbstwahrnehmung zwang. Seine überdimensionierten, entleerten Gemälde wurden zudem von ihm bewusst so gehängt, dass es zum Beispiel für den Besucher der Rothko Chapel in Houston (1971) räumlich kein Entweichen gab und sich die von ihm intendierte Konfrontation mit der Leere unmittelbar einstellte.

Im Werk des zeitgenössischen amerikanischen Künstlers James Turrell wird das Kunstwerk nicht mehr räumlich beschränkt, sondern bis in den Kosmos weitergeführt, denn Turrell lässt den Besucher seiner Werke die physikalische Dimension von Licht erleben. Betritt man die Raum-Licht-Installationen, in denen er *Atmosphäre* inszeniert, umschliessen einen die Werke als solches und eine synästhetische Wahrnehmung stellt sich meist erst nach geraumer Zeit ein.<sup>292</sup> Die Qualität der Arbeit liegt nun in der *Erzeugung*, nämlich darin, wie es Turrell gelingt, die Atmosphäre herzustellen oder einen magischen Ort zu wählen und, wie im Falle des Rhoden Crater in der Wüste von Arizona, wie er diese Orte mit minimalem Aufwand so verändert, dass Licht als Materie subjektiv wahrnehmbar wird. Böhme nennt diese Fähigkeit *tacit knowledge*, denn der Künstler arbeitet ohne gestalterische Theorie, er bedient sich nicht wie Caspar David Friedrich der Abbildung oder Symbolik einer Schrankenfigur, die verstanden oder gelesen werden muss.<sup>293</sup> Das Werk ist ein *Ding*<sup>294</sup>, es ist *real*<sup>295</sup> und es erzeugt aufgrund der

---

<sup>291</sup> Mollenhauer 1996, S. 19.

<sup>292</sup> Schürmann 2000; Böhme 2001, S. 125.

<sup>293</sup> Böhme 2001, S. 145.

<sup>294</sup> Böhme 2001, S. 159.

<sup>295</sup> Böhme 2001, S. 160.

Wahrnehmung durch ein Subjekt *Wirklichkeit*<sup>296</sup>, es *erscheint*<sup>297</sup>. Die Arbeit des Künstlers ist dann gelungen, wenn sie die Aufmerksamkeit auf die sinnliche Wahrnehmung zu lenken vermag. Das eigentliche Werk aber, das Gewahrwerden der Wahrnehmung von Licht als Materie, vollzieht sich im Subjekt.

Diese direkte sinnliche Wahrnehmung von Kunst, im engeren Sinne Aisthesis, wird von Mollenhauer (1996) und Böhme (2001) untersucht, welche deren Bildungsgehalt im reziproken Prozess der Selbst- und Fremdwahrnehmung sehen, wobei sich besondere kunstspezifische, perzeptive und metakognitive Fähigkeiten entwickeln können. Mit der Rückbesinnung auf das Werk von Alexander Gottlieb Baumgarten, *Aesthetica* von 1750/58, rehabilitiert Böhme in *Aisthetik*, Vorlesung über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre (2001), die sinnliche Wahrnehmung in der Ästhetik als Zweig der Erkenntnislehre und als Gegenpol zum Rationalismus, um damit das instrumentelle Wissen – im Sinne Aristoteles – zu erweitern. Böhmes Ästhetik leistet damit einen wichtigen Beitrag, um zeitgenössische Kunst zu verstehen, und erklärt zudem Mollenhauers *ästhetischen Modus*.<sup>298</sup>

Während in der Kunst eine subjektive Erlebnisfähigkeit seit der Romantik scheinbar durchgängig als gesetzt gilt, analysiert die Phänomenologie die Komplexität dieses Vorganges und betont, dass nur ein reflexives, körperliches Selbst Wahrnehmung erfahren könne. Schon Peirce (1866) betont den phänomenologischen Charakter von Qualia und bezeichnet damit das Objekt, welches über eine Kognition – spezifisch in einem Prozess des Vergleichens – wahrnehmbar wird. Ihm voraus geht die Aufmerksamkeit (awareness), welche es dem Subjekt erlaubt, auf verschiedene Eigenschaften (properties) zu fokussieren.<sup>299</sup>

Diskutiert wird in der Literatur die Gerichtetheit und Streuung von Wahrnehmung, beispielsweise als distributed, (desinterested, focused) und non-distributed attention<sup>300</sup>, aber auch deren Gegenpol, eine unmittelbaren Immanenz.<sup>301</sup> Das subjektive Empfinden einer objektiven materiellen Welt kann demzufolge unterschiedlich bewusst erlebt werden.<sup>302</sup>

---

<sup>296</sup> Böhme 2001, S. 161.

<sup>297</sup> Böhme 2001, S. 167.

<sup>298</sup> Mollenhauer 1996, S. 13.

<sup>299</sup> Peirce 1866 (223), Stanford Encyclopaedia of Philosophy (Zugriff: 27.11.17)

<sup>300</sup> Nanay 2016., S. 19-27.

<sup>301</sup> Waldenfels (1980, S. 21–26) in seiner Kritik an Merleau-Ponty.

<sup>302</sup> Asmuth & Remmers (2015) weist ausserdem auf den nicht-propositionalen, nicht-sprachlichen und prozessualen Charakter von *Auffassung* hin.

Zahavi (2014) etwa wendet sich entschieden gegen eine vorwiegend soziokulturell gedachte Subjektivität<sup>303</sup> und ergänzt die vorangegangene Debatte um ein bewusstes, vorreflexives ipse, welches er Sartres „l'être et le néant“<sup>304</sup> entnimmt und auf Husserl zurückführt.<sup>305</sup> Searle (2015) liefert ergänzend eine Theory of Perception, in welcher er expliziter als Nanay (2016) oder Zahavi (2015) Körperlichkeit thematisiert: „[O]rdinary cases of perception consists of two phenomena: first, ontologically subjective, conscious perceptual experience in the head, and second, ontologically objective state of affairs and objects in the world perceived, typically outside the head.“<sup>306</sup> Ästhetische Betrachtungs- und Erfahrungsweisen beziehen sich also, wie zusammenfassend festgehalten werden kann, nicht alleine auf Kunst, sondern werden an ihr thematisch. Sie verweisen auf Wahrnehmung und werden deshalb ästhetisch genannt. Denn, so schreibt Nanay ganz allgemein: Aesthetics is about ways of perceiving the world that are really rewarding and special [...] like seeing the world in slow motion.<sup>307</sup>

### 3.1.5 Ästhetische Praxis

Obwohl die materielle Erscheinung von Kunstobjekten in einigen Kunstrichtungen der unmittelbare Träger der Bedeutung ist, wie dies im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde, erschöpft sich deren Sinn nicht im Erlebnis der Wahrnehmung – eine Unterscheidung, welche auch in der Funktionalität von Design oder der Nutzbarkeit von Environments thematisiert wird. Diese Freisetzung der Wahrnehmung vom instrumentellen Handeln kann als Prozess der *Ästhetisierung* bezeichnet werden.<sup>308</sup>

Eine ästhetische Praxis bezieht sich auf die Beobachtung von Erscheinung und verbindet als sprachlicher, körperlicher oder sozialer Verständigungs- und Austauschprozess sowohl perzeptive als auch rezeptive Aspekte mit der Erzeugung eines Artefaktes oder Kontextes.<sup>309</sup> Für die Kunst bedeutet das, dass die Wahrnehmung nicht nur der rezeptive und

<sup>303</sup> Zahavi (2014, S. 10f) diskutiert dazu Hegel 1952, Royce 1898, Mead 1962, Foucault 1990 und Althusser 1971.

<sup>304</sup> Zahavi 2014, S.11f.

<sup>305</sup> Zahavi 2014, S.11ff; Flanagan 1992; Kriegel 2003 und 2004; Strawson 2000 und 2009.

<sup>306</sup> Searle 2015, S. 52.

<sup>307</sup> Nanay 2016, S. 1.

<sup>308</sup> Kauppert 2016, S. 7.

<sup>309</sup> Kauppert (2016, S. 16) betont zwar die Entgrenzung künstlerischer Praxen, bietet aber ausschliesslich eine kunstbezogene und keine allgemeine Definition der ästhetischen Praxis: „Kunst ist eine Beobachtung veranlassen, welche sich auf materielle, mediale, formale und semantische Varianzen in der Bildung eines Zusammenhangs erstrecken.“

informationsverarbeitende Teil einer Handlung ist, sondern ganz auf sich selbst gestellt wird. Oevermann spricht in diesem Zusammenhang von einer „selbstgenügsamen Wahrnehmungshandlung“<sup>310</sup>, Seel von einer „Tätigkeit der sinnengeleiteten Wahrnehmung, der es um die Objekte und Vollzüge dieser Wahrnehmung selbst geht“<sup>311</sup>, Reckwitz betont „eigendynamische Prozesse sinnlicher Wahrnehmung, die sich aus ihrer Einbettung in zweckrationales Handeln gelöst haben“<sup>312</sup>.

Während man also von einer *ästhetischen* Praxis spricht, wenn es um den selbstgenügsamen Vollzug von sich wechselseitig fordernden Perzeptionen und Emotionen geht, die von sprachlichen Ausdrücken begleitet werden können, aber nicht müssen, handelt es sich insofern um ästhetische *Praktiken*, als es dabei sowohl um die routinierte Hervorbringung von ästhetischem Erleben *als auch* um die Herstellung von Objekten, Ereignissen und Atmosphären geht, die dieses Erleben hervorzurufen imstande sind.<sup>313</sup> Kauppert kommentiert diese begriffliche Erweiterung zurückhaltend: „Diese Definition ist problematisch und aufschlussreich zugleich. Problematisch ist sie, weil sie auch die Herstellung von Objekten (im weitesten Sinne) beinhaltet, die dazu vorgesehen sind, ästhetisches Erleben nur hervorzulocken und man sich von daher veranlasst sieht, auch noch die bloße Produktion von Objekten ästhetischen Erlebens als eine genuin ästhetische Praxis aufzufassen.“<sup>314</sup> Böhme (2001) hingegen will parallel zur „Entgrenzung der Künste“<sup>315</sup> die Zuständigkeit des Ästhetischen zumindest erweitern: „Es ist nun meine These, dass die entscheidenden Fragen, die die Ästhetik der Gegenwart zu bearbeiten hat, gerade den Bereich der Natur und den des Designs betreffen – woraus nach dem Bisherigen folgt, dass eine entsprechende Ästhetik im Gegensatz zur grossen Tradition der europäischen Ästhetik von Baumgarten bis Adorno neu zu entwickeln ist.“<sup>316</sup>

Böhme betont zugleich die Prozesshaftigkeit des materiellen Herstellens von Erfahrung und Erfahrbarem und beleuchtet einen weiteren Aspekt der ästhetischen Praxis: die Möglichkeit, eine Wirklichkeit zu erzeugen sowie deren Wirkung zu beurteilen. Er nennt dies die *Herstellungspraxis*<sup>317</sup> und die *Ausbildung von Geschmack*<sup>318</sup>. Betrachtet man beispielsweise die

---

<sup>310</sup> Oevermann 1996, S. 8.

<sup>311</sup> Seel 1993, S. 399.

<sup>312</sup> Reckwitz 2012, S. 23.

<sup>313</sup> Reckwitz 2012, S. 25.

<sup>314</sup> Kauppert 2016, S. 8.

<sup>315</sup> Eiermann (2009) prägt den Begriff

<sup>316</sup> Böhme 2001, S. 17.

<sup>317</sup> Böhme 2001, S. 178.

<sup>318</sup> Böhme 2001, S. 178.

Praxen der Poetik oder Rhetorik, so gelingt es aufzuzeigen, dass diese bestimmten Regeln folgen, welche es nicht nur zu kennen (Fachwissen), sondern auch richtig anzuwenden gilt (Anwendungswissen). Das so Hergestellte kann von einem „Künstlerkollegen“ oder kompetenten Rezipienten aufgrund dieser Kriterien geprüft und beurteilt werden.<sup>319</sup> Wie weit nun aber dieser Begriff der *Herstellungspraxis* zu fassen ist, bleibt ambivalent: „Aber nicht nur eine Erweiterung der Möglichkeiten, über ästhetische Erfahrung zu sprechen, ist von der neuen Ästhetik zu erwarten, sondern auch eine Förderung der ästhetischen Praxis als einer Herstellungspraxis. Von einer Ästhetik, die sich wesentlich als Wahrnehmungslehre gestaltet, kann man keine Regelpoetik alter Art erwarten – alles, was für den ästhetischen Arbeiter handwerklich zu lernen notwendig ist, wird er von den jeweiligen Meistern der einzelnen Fächer viel besser lernen. Die Ästhetik dagegen kann gewissermassen die Perspektive zurechtrücken, die Augen wieder dafür öffnen, worum es eigentlich bei ästhetischer Arbeit geht: Um die Hervorbringung von Erscheinungen, die auf ein Publikum bestimmte Wirkung haben sollen.“<sup>320</sup> Böhme unterscheidet zwar zwischen „ästhetischer Arbeit“ und „ästhetischem Konsum“<sup>321</sup>, beschränkt diese aber auf die Erzeugung von Wirkung (nicht auf die Schaffung von Dingen) und deren Perzeption. Seine Ausführungen münden in einer eigentlichen Zivilisationskritik.<sup>322</sup> Kauppert betont, gestützt auf Reckwitz (2012), dass eine Praxis erst dann im engeren Sinne als *ästhetisch* bezeichnet werde, wenn der Vollzug der Wahrnehmung von Gefühlslagen begleitet wird, die ihrerseits eine autonome Qualität für sich beanspruchen. Ihren sprachlichen Ausdruck findet die Korrelation von Perzeption und Emotion in einer Beschreibung.<sup>323</sup>

Ein *Handwerkliches-Herstellen-von-Erscheinung* wird zwar als eine *ästhetische Praxis* bezeichnet, deren Prozesse aber nicht expliziert. Damit offenbart sich nicht nur eine merkwürdige Schwierigkeit, über ästhetische Prozesse zu sprechen,<sup>324</sup> sondern auch ein *Nicht-zuständig-Sein*, was die konkrete Verarbeitung von Materialien im Handwerk anbelangt. Eine ästhetische Praxis beschäftigt sich also möglicherweise, Böhme folgend, mit einem bestimmten Aspekt der routinierten Produktion, mit der fokussierten Perzeption und der Rezeption eines

<sup>319</sup> Das Beispiel stammt von Böhme (2001, S. 175).

<sup>320</sup> Böhme 2001, S. 178.

<sup>321</sup> Böhme 2001, S. 177.

<sup>322</sup> Böhme 2001, S. 180–188.

<sup>323</sup> Kauppert 2016, S. 8: „Die im positiven (,angenehm‘, ,lustvoll‘, ,wohlgefällig‘) wie auch in ihren negativen Ausprägungen (,beängstigend‘, ,verstörend‘) ihre Wahlverwandtschaft zur Kunstwahrnehmung nicht verbergen können. Das gilt allemal dann, wenn durch die Wahrnehmung eines Objektes, Ereignisses oder einer Atmosphäre nicht nur ein Affekt ausgelöst wird, der eine in der Kunst beheimatete Bezeichnung nach sich zieht – ,schön‘ –, sondern wenn darüber hinaus auch eine kognitive Tätigkeit stimuliert wird (,irritierend‘, ,rätselhaft‘, ,bemerkenswert‘).“

<sup>324</sup> Dazu Asmuth & Remmers 2015.

Artefaktes in einem Berufskontext.<sup>325</sup> Der Vergleich mit dem Handwerk drängt sich wohl deshalb auf, weil eine berufliche Ausbildung am Material die Wahrnehmung nicht im Hinblick auf den *Ich-Pol der Wahrnehmung*, sondern im Hinblick auf ein Urteil schult: dasjenige, professionelle Arbeit zu verrichten. Das Wahrnehmungsvermögen wird also nicht auf das Ich, sondern zunächst auf das Objekt gerichtet, denn was professionelle Arbeit sei, wird im Handwerk durch die Tradition gesetzt und durch den Meister kraft seiner Autorität vertreten. Geschult oder gefördert wird damit ein *kultivierter* Geschmack und eine möglichst differenzierte Wahrnehmung im Hinblick auf ein *professionelles*, eben nicht nur *zweckmässiges* Resultat. Rezipiert wird ein Kontext, derjenige der Profession und ihrer inhärenten Werte, welche den Lernenden lehren, richtig oder angemessen zu handeln. Im Ganzen bleibt dieses Urteil aber ein Geschmacksurteil innerhalb einer Herstellungspraxis und erhebt darüber hinaus keinen erkenntnistheoretischen Anspruch.

Damit ist die bis in unsere Gegenwart hineinreichende Gewissheit, dass es sich bei einer *ästhetischen Praxis* um diejenige von Künstlern und die Wahrnehmung von Kunst durch ein in besonderer Weise auf Kunstwerke und -ereignisse eingestelltes Publikum handle, brüchig, vielleicht sogar hinfällig geworden<sup>326</sup> und der Anwendungsbereich der ästhetischen Praxis scheint grenzenlos.<sup>327</sup>

### 3.1.6 Das Geschmacksurteil

Ein Geschmacksurteil im Kant'schen Sinn betrifft sinnlich wahrnehmbare Eigenschaften von Objekten. Sie werden als *schön* bezeichnet, wenn sie ein *uninteressiertes Wohlgefallen*

<sup>325</sup> Ganz anders argumentiert beispielsweise Kauppert (2016, S. 7), der von einem autonomen Prozess der Ästhetisierung spricht, in dessen Verlauf Wahrnehmung sich vom Zweckrationalen gelöst habe. Oder auch Lawrence Weiner in Benjamin Buchlohs Interview (artspace.com, 16. Februar 2017), der zwar den Vergleich mit „artisanal practice“ nicht gelten lässt, trotzdem aber seine Werke als „sculptures“ bezeichnet.

<sup>326</sup> Kauppert 2016, S. 3.

<sup>327</sup> Die in der Literatur genannten Beispiele für ästhetische Praktiken betreffen solche aus der Mode, der Werbung (Kautt 2008) und dem Design (Moebius & Prinz 2012) ebenso wie Praktiken aus der Unterhaltungsbranche, die auf ästhetisches Erleben setzen, insbesondere die neuen Medien (Otto 2013) sowie die Musik- und Videospielindustrie (Treske 2015). Derartige Beispiele, zu der auch die Ästhetisierung des kulinarischen Geschmacks zu zählen ist (Lemke 2007), liessen sich leicht weiter vermehren um solche, die der „creative economy“ (Howkins 2001) bislang weniger bis gar nicht zugerechnet werden, die ihre Dienstleistungen und Produkte nichtsdestotrotz als ästhetisch annoncieren: Kosmetik-Ketten und Parfümerien, Schönheitschirurgen, Tätowierungsshops, Büros für Inneneinrichtung und Landschaftsarchitektur, Blumenläden, Wellnessbetriebe etc. Erweitert man den Kreis der in Frage kommenden Beispiele für ästhetische Praktiken nochmals über die Ökonomie hinaus auf andere Wertsphären der Gesellschaft, so liessen sich ästhetisch inszenierte Symbolisierungen in Religion (Cancik & Mohr 1988) und Politik (Hieber & Moebius 2011) ebenso anführen wie der Gebrauch, der in der Wissenschaft von „Ästhetik“ gemacht wird (Krohn 2006). Nicht zuletzt kann man – mit Max Weber (1978, S. 556ff) – auch an die ästhetische Sublimierung der Sexualität zur Erotik denken (Schwinn 2001, S. 159ff).



auslösen.<sup>328</sup> Ein ästhetisches Urteil (nach Kant) bezieht sich also weder auf die Nutzbarkeit noch auf die Funktion eines Objektes, sondern allein auf dessen *Ästhetisierung* und ist zudem im *Allgemeinen* aufgehoben. Dieser normative Anspruch kann allerdings thematisiert und in Frage gestellt werden und widerspiegelt sich in einem partikularen Geschmacksurteil, welches dem jeweiligen Kontext entspricht.

So vollzog sich beispielsweise, angestoßen durch die Bedeutsamkeit der unmittelbaren Perzeption von Kunst und parallel zu ihrer Entgrenzung in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts, eine Ästhetisierung der Alltagskultur. Sie wurde auch hervorgerufen durch die Überwindung dieser Gattungsbegriffe, welche Wolfgang Iser in seiner Kritik an der Postmoderne, *Grenzgänge der Ästhetik*, als ein Unbehagen insbesondere gegenüber der Hyper-Ästhetisierung und deren gesellschaftlichen Auswirkungen formulierte.<sup>329</sup> Iser verwendete die Begrifflichkeit des *homo aestheticus* und beschrieb diesen als ein Wesen, welches sich am oberflächlichen, ästhetischen Genuss orientiert. Moralische Normen, so kritisierte er, schwinden dadurch. Dieser Entwicklung kann er nichts Positives abgewinnen und urteilt deshalb scharf über Michel Foucaults Ästhetik der Existenz. Foucault werde zu Unrecht als subversiv eingeschätzt. Dessen Anpreisung der ästhetischen Sensibilisierung hält Iser für aufgedreht, wenn nicht gar für überdreht und inhaltslos.<sup>330</sup> Denn mit der Ästhetisierung entfernt sich der Mensch nach Iser vom Gehalt oder von der Wahrheit: *Ästhetisierung* bedeutet ja grundsätzlich, dass Nichtästhetisches ästhetisch gemacht oder als ästhetisch begriffen wird, und meint letztlich *Virtualisierung*.<sup>331</sup> Zwar problematisiert er die semantische Uneindeutigkeit des Begriffs<sup>332</sup> und verweist auf Baumgartens Wissenschaft vom sinnhaften Erkennen (Alexander Gottlieb Baumgarten, *Aesthetica*, Frankfurt a.d.O., 1750), der die Ästhetik als Erkenntnistheorie und nicht als Philosophie der schönen Kunst, wie später Hegel, versteht, um

---

<sup>328</sup> Kant 1790, S. 69.

<sup>329</sup> Iser 1996, S. 18: „Bei den Individuen scheint die gegenwärtige Ästhetisierung geradezu ihre Vollendung erreicht zu haben. Allenthalben erleben wir ein Styling von Körper, Seele und Geist – und was die schönen neuen Menschen sonst noch alles haben mögen (oder sich zulegen). In Schönheitsstudios und Fitnesszentren betreiben sie die ästhetische Perfektionierung ihrer Körper und in Meditationskursen und New-Age-Seminaren die ästhetische Spiritualisierung ihrer Seelen. Künftige Generationen sollen es dann gleich noch leichter haben: Ihnen wird vorab die Gentechnologie zu Hilfe gekommen sein – diese neue Ästhetisierungsbranche, die uns eine Welt voll perfekt gestylter Vorführmodelle in Aussicht stellt. Auch der Umgang der Individuen miteinander ist zunehmend ästhetisch bestimmt. In einer Welt, in der moralische Normen schwinden, scheinen Tischsitten und Umgangsformen – die Wahl des richtigen Glases und der passenden Begleitung zum jeweiligen Anlass – noch am ehesten Halt geben zu können. Ästhetische Kompetenz – von Lifestyle-Magazinen propagiert, und in Benimmkursen antrainiert – soll den Verlust moralischer Standards ausgleichen. In solchen Prozessen wird der *homo aestheticus* zur neuen Leitfigur. Er ist sensibel, hedonistisch, gebildet und vor allem von erlesenem Geschmack. Und er weiss: Über Geschmack lässt sich nicht streiten. Das gibt neue Sicherheit inmitten rundum bestehender Unsicherheit. Fundamentalistischer Illusionen ledig, lebt er alle Möglichkeiten in spielerischer Distanz. Die Kirkegaard-Literatur nimmt wieder zu.“

<sup>330</sup> Iser 1996, S. 18.

<sup>331</sup> Iser 1996, S. 20f.

<sup>332</sup> Iser 1996, S. 22.

dann mit einem Kommentar von Wittgenstein zu schliessen: „Es stimmt alles und nichts, [...] in dieser Lage befindet sich, wer in der Ästhetik [...] nach Definitionen sucht.“<sup>333</sup>

Welschs Ästhetikbegriff ist klar begrenzt: „Sehr allgemein bezieht sich der Ausdruck ‚ästhetisch‘ auf das Sinnenhafte. ‚Ästhetisch‘ kann geradezu gleichbedeutend mit ‚sinnenhaft‘ gebraucht werden. Gleichwohl nennen wir, genau genommen, nicht jegliches Sinnliche ‚ästhetisch‘. Wir tun dies vielmehr – in Abgrenzung vom Grob-Sinnlichen – nur bezüglich des Kultiviert-Sinnlichen. Beispielsweise bezeichnen wir nicht die Genusshaltung des Gourmands, sondern nur die des Gourmets als ‚ästhetisch‘. Zum Ästhetischen gehört eine Tendenz zur Überformung, Überhöhung und Veredelung des Sinnlichen. Sie kann bis zur Konnotationen des Überfeinerten, Sublimen, ja Ätherischen reichen.“<sup>334</sup>

Welsch beschränkt die Ästhetik auf das *kultiviert-sinnliche* und sieht in ihr etwas *Elevatorisches: eine kultivierte Einstellung zum Sinnhaften*.<sup>335</sup> Mit der Einschränkung *kultiviert*, verweist er jedoch auf eine ganz bestimmte, europäische Bildungstradition.<sup>336</sup> Die Ästhetik als distanzierte, praxisferne, sogar weltfremde *Vollzugsform der Betrachtung*<sup>337</sup> bleibt ihm suspekt. Und obwohl sie Empfindung und Wahrnehmung, selbst- und gegenstandsbezogene Aspekte hat,<sup>338</sup> wertet er diese als hedonistisch und theoretizistisch: „[D]er ästhetisch Wahrnehmende richtet seinen Blick eben ausschließlich auf die spezifisch ästhetischen Gegenstandsaspekte und Verhältnisse, ohne sich in die realen hineinziehen zu lassen. Er macht sich die Hände nicht schmutzig, sondern betrachtet die ästhetischen Verhältnisse, ohne der Antagonismen des Realen zu achten.“<sup>339</sup> Er kritisiert den *homo aestheticus* als phänomenalistisch, subjektivistisches Wesen und konstatiert eine schleichende Banalisierung des Begriffs *schön* von *artistisch* zu rein *konformistisch*. Das ästhetische Urteil des *homo aestheticus* ist zwar *sensibel*, bleibt aber *virtuell*.<sup>340</sup>

Mit einem Rückgriff auf Kant kann Welschs Missbehagen gegenüber der inhaltslosen Hyperästhetisierung begegnet werden. Denn sowohl die *kultivierte Einstellung zum Sinnhaften* eines Gourmets als auch diejenige des Gourmands beruht letztlich auf einer Beurteilung von wahrnehmbaren Qualitäten und kann nur durch die Auseinandersetzung mit beiden Polen der

---

<sup>333</sup> Welsch (1996, S.23) zitiert Ludwig Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen in seiner Werkausgabe, Frankfurt/Main, 1984, Bd. 1, S. 283.

<sup>334</sup> Welsch 1996, S. 25.

<sup>335</sup> Welsch 1996, S. 26.

<sup>336</sup> Diese europäische Bildungstradition wird von Okwui (2008) als eine koloniale bezeichnet.

<sup>337</sup> Welsch 1996, S. 28.

<sup>338</sup> Welsch 1996, S. 26.

<sup>339</sup> Welsch 1996, S. 29.

<sup>340</sup> Welsch 1996, S. 30–39.

Ästhetik gefunden werden: mit der subjektiven Wahrnehmung und dem objektiven *Gemeinsinn*. Sie verlangt nach einem Urteil, welches in Qualitäten seinen Ausdruck findet, und die in jeder Praxis angestrebt werden. Eine *kultivierte Einstellung zum Sinnhaften*, eine Wahrnehmungs- und Geschmackschulung, bleibt also nicht einer bestimmten Bildungstradition vorbehalten und kann auch ausserhalb der Kunst erworben werden. Die Ästhetik selbst wird in diesem Rahmen zu einer besonderen Art der geübten Wahrnehmung.

Das Missbehagen gegenüber der gestalterischen Postmoderne offenbart ausserdem, wie eng Ethik und Ästhetik verbunden sind. Welsch formuliert dazu: „Generell erkennen wir heute, dass die verschiedenen Bereiche und Disziplinen – anders als das moderne Ausdifferenzierungstheorem und Trennungsgebot sich dies vorstellen – durch Verflechtungen bestimmt sind.“<sup>341</sup>

Die Ausbildung von Geschmack ist aber bereits bei Bourdieus Habitus (1979) von zentraler Bedeutung und Forscherinnen oder Forscher wie Casale (2004), Reichenbach (2010) und Fendler (2012) betrachten diesen als Teil jeder Erziehung, welcher implizit erworben zu einem unmittelbaren Geschmacksurteil und zu kontextuellen Wahrnehmungsveränderungen führt. Sie knüpfen damit an eine einflussreiche Theorie des Geschmacks an, welche sich im frühen 18. Jahrhundert im Umfeld der Gefühlstheoretiker in England herausbildete. Zitiert wird in diesem Zusammenhang etwa ein Werk des Grafen von Shaftesbury, Anthony Ashley Cooper (1671–1713), der in seinen *Advice to an Author* (1710), die kompetente Wahl eines Werkes von der Beurteilung anhand eines Geschmacksurteils abhängig macht, welches wiederum herauszubilden sei. Hume (1757)<sup>342</sup> und später Kant (1790) erkennen im Geschmacksurteil einen Teil der Urteilskraft des Individuums, die nicht durch den Verstand, sondern durch das Empfinden begründet sei, und Kant führt aus, dass der Geschmack, also die Fähigkeit zu ästhetischer Erfahrung und Beurteilung, zwar ein in jedermann angelegtes, aber ein durch Kulturarbeit erst zu entwickelndes Vermögen sei.<sup>343</sup>

Während Kohler (1980) nun die Aktualisierbarkeit dieser ästhetischen Kompetenz schichtspezifisch verortet, vertritt Reichenbach (2010) die These, dass die Herausbildung von Geschmack wesentlich mit den Chancen verbunden sei, welche sich einem Subjekt bieten. Er teilt aber Kohlers Ansicht, dass das Urteil darüber, was nun als schön oder geschmackvoll gelte, horizontgebunden bleibe und nicht allgemein im Schönen – „*das allgemein gefällt*“, also im

---

<sup>341</sup> Welsch 1996, S. 107.

<sup>342</sup> David Hume (1711–1776), In: *Of the Standard of Taste*, 1757.

<sup>343</sup> Kohler 1980, S. 374.

Konsens – gefasst werden könne.<sup>344</sup> Dazu führen Reichenbach und auch Fendler das Geschmacksurteil als Qualitätsanker für Arbeit an. Es sind nicht nur die von Reichenbach genannt gestalterischen Berufe, wie die Modedesignerin oder der Ausstellungskurator, welche über Einbildungskraft verfügen und somit die Fähigkeit zu einem ästhetischen Urteil entwickeln,<sup>345</sup> sondern diese Fähigkeit könne, so führt es selber aus, bei jedem mehr oder weniger ausgebildet sein, sofern ihm dies ermöglicht werde.<sup>346</sup> Diese Entwicklung sei nicht bestimmten sozialen Schichten vorbehalten und könne auch bereits früh zum Stillstand kommen.<sup>347</sup> Die Fähigkeit, ein ästhetisches Urteil zu fällen, sei allerdings besonders *umwelt- und kontextsensitiv*.<sup>348</sup>

Der Begriff des „Schönen“ und ein Geschmacksurteil erster oder zweiter Ordnung nach Parsons (1987) reichen Berufsleuten im klassischen Handwerk und in der Gestaltung allerdings nicht aus, um ihre Arbeit oder diejenige Anderer zu beurteilen: Ausgehend vom Fachwissen werden weitere soziale, zeitliche und kulturelle Kontexte<sup>349</sup> beigezogen, um ein Urteil zu stützen, welches – soll es denn Gültigkeit haben – trotz seiner Subjektivität, kraft der Autorität des Urteilenden, als allgemeingültig anerkannt wird. In der Tat fällt es den Produzenten oft schwer, ästhetische Erfahrungen in Worte zu fassen.<sup>350</sup>

Auch Rita Casale vertritt in ihrem Aufsatz zur *Genealogie des Geschmacks* (2004) die Ansicht, dass jede Erziehung über eine ästhetische Dimension verfüge und damit letztlich den Geschmack des Individuums präge. Um dies zu dokumentieren, greift sie auf ein Renaissancewerk, *Il libro del Cortegiano* (1528) von *Baldassare Castiglione*, zurück, welches die Erziehung eines Höflings schildert, ohne allerdings darauf einzugehen, dass sich gerade damit eine Verbindung zum Geschmacksurteil des Handwerks eröffnet, denn *Baldassare Castiglione* war ein Freund *Raffaels* am Hof von Urbino und liess sich von diesem 1516 porträtieren. Die von Castiglione formulierte „*sprezzatura*“, welche Casale<sup>351</sup> als „*nonchalance, négligence, Sorglosigkeit*“ übersetzt, wurde von Raffael in seinen Werken ästhetisch umgesetzt. „*La forma piú conveniente*“ des Höflings wurde „zur angemessenen Form“<sup>352</sup> des Malers, welcher durch die Dissimulation vergangener Mühen zur Erreichung

---

<sup>344</sup> Kohler 1980, S. 374ff und Casale 2004, S. 233.

<sup>345</sup> Reichenbach 2010, S. 800.

<sup>346</sup> Reichenbach 2010, S. 803.

<sup>347</sup> Reichenbach 2010, S. 798.

<sup>348</sup> Reichenbach 2010, S. 803.

<sup>349</sup> Reichenbach 2010, S. 799.

<sup>350</sup> Reichenbach 2010, S. 800.

<sup>351</sup> Casale 2004, S. 240.

<sup>352</sup> Casale 2004, S. 239.

seiner Fähigkeiten, diese als ungekünstelt erscheinen liess; Routine und Fachwissen werden gelassen zelebriert, gerade so wie es vom Höfling gefordert wird. Diese Definition der ästhetischen Praxis als einer handwerklichen Herstellungspraxis beschreibt Casale in Bezug auf ihre materielle Erscheinung. Kunstwerke verfügen aber neben ihrer physischen Präsenz noch über weitere, metaphysische, epistemologische, politische und ethische Dimensionen, so dass, wenn zwischen einer Definition von Ästhetik als Wahrnehmungslehre und als Kunstphilosophie unterschieden werden soll,<sup>353</sup> sich gleichermassen eine Differenzierung von Geschmacksurteil und eigentlicher Kunstkritik aufdrängt. „Art is not about skills“, betonen deshalb Künstler der Conceptual Art wie etwa Lawrence Weiner, und beziehen sich auf deren Inhalt.<sup>354</sup>

Im nachfolgenden Kapitel werden zunächst die vorläufigen Erkenntnisse aus dem Theorieteil zusammengetragen, indem die aufgeworfenen Forschungsfragen so weit wie möglich beantwortet und in einem erweiterten Kompetenzmodell verdichtet werden. Besondere Bedeutung erhält dadurch neben der Arbeitsroutine das spezifische Geschmacksurteil, welches eine fachlich richtige Vorgehensweise qualitativ betrachtet und damit den Bezug zur Leistungsexzellenz und darüber hinaus zum Berufsethos herstellt, aber auch die Materialität der Bildungsprozesse, welche implizites Wissen und fokales Bewusstsein thematisieren. Dadurch können zum Abschluss des dritten Kapitels die drei Dimension der Berufsbildung in einem Modell verdeutlicht und die damit verbundenen Lernprozesse in einem zusätzlichen Schema skizziert werden.

### 3.2 Die dritte Dimension der Berufsbildung

In den vorangegangenen Ausführungen wurde darauf verwiesen, dass mit dem Erwerb einer Berufspraxis auch die Frage der Leistung und damit die Beurteilung von Arbeitsprodukten verbunden ist. Das zweite Kapitel beleuchten dazu materialistische und phänomenologische Ansätze der Lern- und Bildungsforschung, welche es ermöglichen, Leistungsexzellenz mit Begabung und physischen Lernprozessen im Lehrbetrieb in Verbindung zu bringen, um so das Analysemodell zu ergänzen und die Hypothese einer ästhetischen Dimension der Berufsbildung im dritten Kapitel theoretisch herzuleiten. Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden

---

<sup>353</sup> Nanay 2016, S. 4; Kauppert 2016, S. 5.

<sup>354</sup> artspace.com (16. Februar 2017).

Kapitel noch einmal im Hinblick auf die Forschungsfragen zusammengefasst und in Verbindung gebracht.

Zunächst wurde danach gefragt, welche basalen Fähigkeiten oder Begabungen implizite Lernprozesse im Lehrbetrieb steuern. Dazu werden Veranlagungen als Intelligenz(en) oder Begabung(en) beschrieben, welche in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zusehends hinter der Analyse komplexer Lernprozesse zurücktreten, während die Körperlichkeit von Lernerfahrung erneut und im Hinblick auf den Erwerb von implizitem Wissen Beachtung findet. Anhand des Vergleichs der Modelle von Gagné (1993) sowie Ziegler und Perleth (1997) wird gezeigt, dass es sich dabei um ein Zusammenspiel *perzeptueller, kognitiver und psychomotorischer Leistungsdispositionen* handelt, welche in komplexer Art und Weise interagieren.

Die Arbeit beschäftigt sich anschliessend mit der Frage, in welchem Zusammenhang körperliche Lernprozesse auf die Kompetenzbildung in der Berufsbildung einwirken. Eine erneute Aufmerksamkeit gegenüber den Dingen und Sachen in der Erziehungsphilosophie sowie der Einbezug von neurologischen Erkenntnissen verknüpft jene perzeptiven, emotionalen und physischen Erfahrungen mit kognitiven Leistungen und erklärt, weshalb ein körperliches Erlebnis zur subjektiven Lernerfahrung wird. Der Kognition und damit dem Sprechen vorgelagert scheinen demnach das Erlebnis, die bewusste Wahrnehmung eines objektiven Sachverhaltes und damit verbunden eine progressive, körperliche Anpassung an den Berufskontext.

In der Folge untersucht die Arbeit das wachsende (Selbst-)Bewusstsein Lernender und fragt danach, wie daraus eine dringliche und kognitive Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsidentität entsteht. Eine Berufspraxis, die sich im Wesentlichen auf professionelle Gegebenheiten beschränkt, führt durch die zielgerichtete und intentionale Konzentration der Sinne zu einem fokalen Bewusstsein und leistet dadurch aufgrund subjektiver Erfahrungen zeitgleich einen Beitrag zur Selbstgestaltung des Lernenden. Das richtige Erkennen von Ausgangslagen oder Problemstellungen liefert so die Entscheidungsgrundlage für angemessenes Handeln. Im Zentrum der Betrachtung steht also ein Formungsprozess, die Ausgestaltung eines reflexiven und handlungsfähigen Ichs. Dazu ist neben der körperlichen Aneignung der Berufspraxis die Auseinandersetzung mit einer diskursiven Überformung und

Deutung der Arbeit wesentlich für die Verständigung und Konstruktion einer gemeinsamen Berufsrealität.

Reflexive Handlungskompetenz sowie Leistungsexzellenz in der Berufsbildung werden in dieser Arbeit in den Kontext einer besonderen Motivation der Lernenden – nämlich sich mit den Qualitätsansprüchen eines Lehrbetriebs zu messen – gesetzt und als eine ästhetische Dimension bezeichnet. Um damit auf die anfängliche Analyse von *Leonardo da Vincis* Ausbildung zurückzukommen, umfasst dies die gezielte Wahrnehmungsschulung und das differenzierte Beurteilen eines Arbeitsproduktes und eine Auseinandersetzung mit dem Vorbild oder Meister, dessen Massstäbe implizit und parallel zum Fachwissen im Kontext der Werkstatt erworben werden.

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit, was nun die ästhetische Dimension der Berufsbildung sei, könnte mit einem Rückgriff auf die Kunsttheorie als ein bestimmter Aspekt der Berufspraxis definiert werden, welcher sich mit der fokussierten Perzeption und der Rezeption eines Artefaktes im Berufskontext befasst. Das Wahrnehmungsvermögen wird dabei nicht auf das Ich, sondern zunächst auf das Objekt gerichtet, denn was *professionelle* Arbeit sei, wird in der Berufsrealität gesetzt und im Berufsethos verdichtet. Im Ganzen bleibt dieses Urteil ein Geschmacksurteil innerhalb einer Profession und erhebt darüber hinaus keinen erkenntnistheoretischen Anspruch.

Als Zwischenergebnis werden diese Forschungsergebnisse nun in einem neuen und erweiterten Kompetenzmodell zusammengefasst.

Ganz grundsätzlich kann eine berufliche Kompetenz als Interaktion zwischen persönlichen Anlagefaktoren und externen Sozialisationsfaktoren bezeichnet werden, und da der Kompetenzerwerb nicht allein das Resultat individueller dispositiver Unterschiede in basalen Fähigkeiten und Intelligenzen ist, verlangt deren Förderung in der Berufsbildung nach einer differenzierten Analyse bereits bestehender Modelle. Gestützt auf Gagné (1993) und Sternberg (1984) wird im Folgenden das Münchner Begabungs-Prozess-Modell von Ziegler und Perleth (1997), welches an anderer Stelle dieser Arbeit (Kap. 2.1.4) bereits diskutiert wurde, dahingehend verändert, dass das neue Modell die *personeninternen Begabungsfaktoren* (Ziegler & Perleth 1997) oder *natural abilities* (Gagné 1993) neu definiert und diese parallel zu Sternberg (1984) auf drei *Intelligenzen* oder *basale Fähigkeiten*, auf kognitive, perzeptive und

psychomotorische Begabungen zurückführt. Damit ergibt sich eine *ästhetische Dimension der Berufsbildung*, welche durch einen aktiven Lernprozess befördert wird. Sie kann als *ästhetisch* bezeichnet werden, weil sie die (geschulten) perzeptiven Fähigkeiten umfasst und zu einem im Kontext verankerten Geschmacksurteil führt. Im Zentrum dieses Entwicklungsprozesses aber steht die (Berufs-)Identität und damit verbunden das Berufsethos oder die Gewichtung der Qualität(en) einer spezifischen Berufspraxis und das daraus entstehende (Selbst-)Bewusstsein der Lernenden.

Ein herkömmliches, bereits etabliertes Kompetenzmodell könnte etwa, gestützt auf das bekannte Zitat von Weinert (2001, S. 27f), als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“, bezeichnet werden. Demnach sind Kompetenzen zweckgerichtet (funktionale) Fähigkeiten des Denkens, um Probleme zu lösen, sowie die dazu notwendige Motivation, also der Wille und die soziale Einstellung.<sup>355</sup>

Sichtbares und überprüfbares Handeln wird allerdings nicht durch eine innere Fähigkeitsdisposition, sondern durch eine Performanz wirkungsvoll. Darüber hinaus steht eine Berufspraxis in einem gesellschaftlichen und professionellen Kontext – nur dadurch macht sie Sinn.

Das nachfolgende, erweiterte Kompetenzmodell richtet sich also auf ein Produkt, eine Berufspraxis, welche für *richtig* gehalten werden darf. Es stützt sich – ausgehend von Weinert – nicht einseitig auf kognitive Fähigkeiten, sondern bezieht die fokussierte Wahrnehmung des „Problems“ mit ein und definiert Handeln oder „Denken“ als eine physische Fähigkeit. Kognitive, perzeptive und psychomotorische Fähigkeiten bilden demnach die Basis einer Praxis, die nicht nur subjektiv „gewollt“, oder „verantwortet wird“, sondern darüber hinaus in einem spezifischen Kontext verortet ist.

Verbunden werden die drei Eckpunkte des nachfolgenden Modells – welches in Anlehnung an Sternberg ein triarchisches bleibt – einerseits durch das *Fachwissen* (der Verbindung kognitiver und psychomotorischer Fähigkeiten), welches durch prozedurales, implizites Wissen verstärkt

---

<sup>355</sup> Krautz 2015, S. 7f.



wird, andererseits durch die *Routine* (psychomotorische und perzeptive Fähigkeiten), also der professionellen Geste und der körperlichen Eingewöhnung in den Beruf, und weiter durch das *Geschmacksurteil* (perzeptive und kognitive Fähigkeiten), das es dem Praktiker erlaubt, die eigene Arbeitspraxis an die entsprechenden (Berufs-)Normen anzupassen. Abhängig von der Entwicklung eines Selbst oder Bewusstseins ergibt sich die Notwendigkeit oder Möglichkeit zur Reflexion, zur „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“, sich mit einem „Problem“ zu beschäftigen, eine Praxis auszuführen und sich damit in einen gesellschaftlichen Kontext zu setzen.

Die Ausübung einer qualifizierten Arbeit besteht nicht ausschliesslich darin, Fachwissen, welches in verschiedene berufsspezifische Techniken mündet, routiniert und aufgabengerecht anzuwenden. Vielmehr erfüllt professionelle Arbeit auch qualitative Kriterien, welche in der kompetenten ästhetischen Beurteilung des Arbeitsproduktes ihren Ausdruck finden. Alle drei Dimensionen tragen zur Entwicklung von Exzellenz bei und werden durch das Berufsethos befördert. Die ästhetische Dimension der Berufsbildung wird damit als konstituierenden Teil einer *Herstellungspraxis* (Böhme 2001) sichtbar, welche nun als unerlässlicher Qualitätsanker der Berufsbildung erscheint.

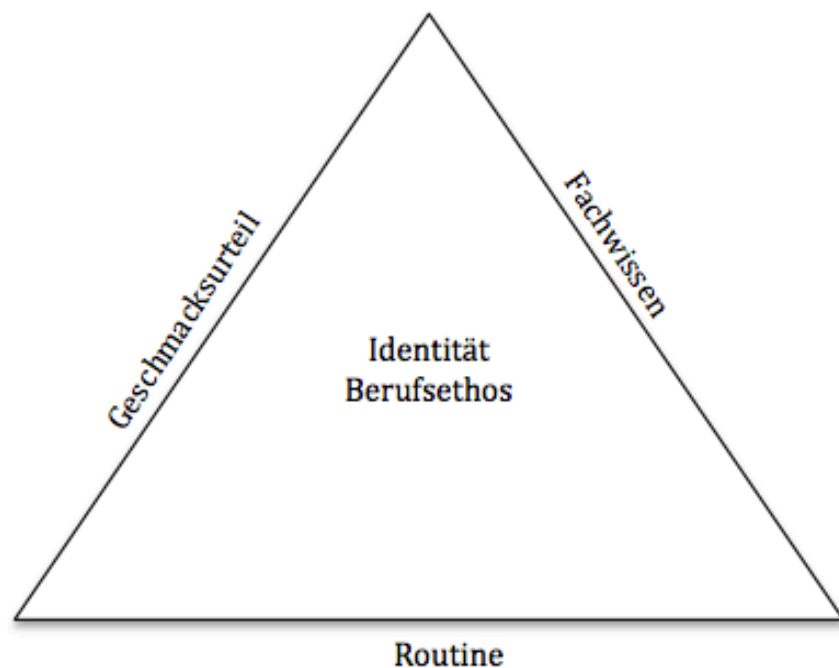


Abbildung 8: Modell 1; Die drei Dimensionen der Berufsbildung (eigene Darstellung).

Die Darstellung soll verdeutlichen, dass die drei genannten, basalen Fähigkeiten interagieren. So können *kognitive Fähigkeiten* psychomotorische stützen, denn die mentale Kontrolle derselben hilft körperliche oder psychische Schwierigkeiten im Beruf zu überwinden oder Fehler zu vermeiden. Kognitive Fähigkeiten können aber auch zur Entwicklung perzeptiver beitragen, dann nämlich, wenn eine entdeckende, deduktive Vorgehensweise gewählt wird. *Perzeptive Fähigkeiten* hingegen tragen zur Entwicklung von psychomotorischen bei, wenn Arbeiten aufgrund geschulter Wahrnehmungsfähigkeit sorgfältiger ausgeführt werden können, und sie befördern Kognition, indem die differenziertere Perzeption zusätzliche gestalterische Möglichkeiten eröffnet oder fachliche Fragen aufwirft. *Psychomotorische Fähigkeiten* helfen dabei, kognitive zu entwickeln, indem Lernende erkennen und verstehen, was sie leisten sollen, und sie bieten darüber hinaus eine direkte Erlebnissfähigkeit, welche eine differenzierende Fremdwahrnehmung über die Entwicklung eigener Selbstwahrnehmung befördern kann.

Alle drei Talente oder basalen Fähigkeiten bilden zusammen die Voraussetzung für die Entwicklung von Kompetenz im Beruf. Denkbar, und in der Realität häufig vertreten, sind allerdings einseitige Entwicklungen wie der routinierte Arbeiter ohne grosse Fachkenntnisse,

der passionierte Theoretiker mit wenig praktischen Fähigkeiten oder der detailverliebte Ästhet. Neben personellen Voraussetzungen ist für die Entwicklung von Kompetenz der Betrieb als Lern- und Erfahrungsort bedeutsam und es ist zu vermuten, dass gerade die ästhetische Dimension der Berufsbildung – bestehend aus *Wahrnehmungsschulung*, *Geschmacksurteil* und *Routine* – ohne betriebliches Üben undenkbar wäre.

Erkenntnis über das „*Was-Sein*“<sup>356</sup> gewinnt sowohl ein Lernender als auch ein Experte mit allen Sinnen.<sup>357</sup> Damit werden perzeptive Erlebnisse zur unerlässlichen Voraussetzung der Berufsbildung und zu Pfeilern professioneller Kompetenzen. Reichenbach bezeichnet diese Entwicklung, wobei er sich allerdings ausschliesslich auf das Sehen und Beobachten bezieht, als „(hoch) spezifische, möglichst auf Tatsachenwissen beruhende Aneignung von visueller Kompetenz“<sup>358</sup>.

Im anschliessenden vierten Kapitel dieser Arbeit wird diese Arbeitshypothese einer empirischen Prüfung unterzogen und die Fragestellung bearbeitet, ob und wie Lernende die ästhetische Dimension der Berufsbildung wahrnehmen und reflektieren. Anhand vergleichender Fallstudien wird in der Interviewauswertung auf die aufgeworfene Fragestellung eingegangen und versucht, die Verbindung zwischen der ästhetischen Dimension der Berufsbildung und der Leistungsexzellenz empirisch zu ergründen.

Während der Ausbildung im Lehrbetrieb werden laufend eigene und fremde Arbeitsprodukte beurteilt und damit implizite Werturteile und Normen in der Form eines *Geschmacksurteils* verdichtet und sichtbar gemacht. Interessant ist der immer wiederkehrende Begriff der „*sauberen Arbeit*“, einer Arbeit, die über das Fachliche hinaus auch ästhetische und moralische Kriterien erfüllt. Der Begriff *schön* wird in diesem Zusammenhang nicht verwendet, die *gute* oder *saubere Arbeit* wird als routinierte, ehrliche Arbeit beschrieben, welche getragen wird von spezifischem Fachwissen; exzellente Arbeit ist jedoch nicht nur *gut*, sie ist darüber hinaus *perfekt*, unnachahmlich genau und präzise ausgeführt. Dieses Geschmacksurteil liegt im Berufsethos begründet und wird durch den Meister oder Betriebsinhaber gesetzt und im Lehrbetrieb situiert erworben.

---

<sup>356</sup> Böhme 2001, S. 87.

<sup>357</sup> Zu den *Synästhesien*: Böhme 2001, S. 87–100.

<sup>358</sup> Reichenbach 2010, S. 799.

Eine wichtige Rolle im Kompetenzerwerb spielt die *Routine*, welche durch das gezielte Üben von zusammenhängenden, optimal arrangierten Arbeitsabläufen zur erforderlichen Hand- und Körperfertigkeit führt und das Arbeiten im Berufsalltag beschleunigt und automatisiert. Jede Profession hat ihre spezifischen Routinen, welche zur *Geste* (Wilson 1998) stilisiert, den Eindruck von *Mühelosigkeit* (Casale 2004) erwecken. Diese Erkenntnisse irritieren, wenn man bedenkt, dass sich möglicherweise viele Auszubildende, gestützt auf einen Bildungsplan, einseitig auf die Vermittlung von *Fachkompetenzen* – konzeptionell in *Fachwissen* und *Anwendungsfertigkeiten* gegliedert – konzentrieren, während sich die Lernenden die entsprechenden berufsspezifischen Haltungen als *Schlüssel-* und *Selbstkompetenzen* weitgehend selbst aneignen. Mit dem triarchischen Modell einer Berufspraxis (Modell 1) soll ausgedrückt werden, dass demnach die ästhetische Dimension der Berufsbildung *implizit* vermittelt wird.

Eine gezielte Talentförderung in der Berufsbildung kann sich folglich nicht einseitig auf die Vermittlung von zusätzlichem Fachwissen stützen, sondern müsste sich gezielt mit einer Erweiterung des gängigen *Kompetenzmodells* auseinandersetzen, damit die *Performance* der Berufslernenden genauer beschrieben und in Taxonomiestufen (K1–K6) überführt werden kann. Ein entsprechendes Modell kognitiver, perzeptiver und psychomotorischer Fähigkeiten könnte, basierend auf Blooms kognitiver Entwicklung, folgendermassen dargestellt werden:

K5	Synthese	Imagination	Präzision
K4	Analyse	Differenzierung	Exploration
K3	Anwendung	Beurteilung	Ausführung
K2	Wissen (explizit)	Wissen (explizit/implizit)	Wissen (explizit/implizit)
K1	Wahrnehmen und Erkennen		

Abbildung 9: Modell 2; Entwicklungsmodell zur Berufspraxis (eigene Darstellung).

Die Autorin ist sich der Schwierigkeiten dieser (willkürlichen) Setzung einer scheinbar vorhersehbaren und stufenmässigen Entwicklung, der semantischen Uneindeutigkeit der Beschreibung und ihrer vermeintlich inhärenten Logik bewusst und teilt somit weitgehend die Bedenken Reichenbachs,<sup>359</sup> sieht dieses Modell aber vor allem als eine Diskussionsgrundlage und thesenartige Zusammenfassung von Zwischenergebnissen.

Zunächst legt das Modell eine basale Bildungsfähigkeit in Form von Wahrnehmen und Erkennen fest und folgt in der ersten Spalte der kognitiven Entwicklung und im Wesentlichen den Taxonomiestufen Blooms, wobei Wissen und Verstehen im Sinne von konkretem und anwendbarem Fachwissen zusammengefasst werden. Die Taxonomiestufe 6 (Bewertung) wird nicht aufgeführt, da sie zusätzlich auf eine gesellschaftliche oder ökonomische Dimension verweist, welche im Rahmen dieser Arbeit nicht ausreichend bearbeitet wurde.

In der mittleren, perzeptiven Spalte wird kein Stufenmodell anhand von *Kunstrezeption* nach Parsons (1987) entwickelt, sondern die Evolution perzeptiv-produktiver Fähigkeiten parallel einer *Herstellungspraxis* (Böhme 2001) beschrieben: Am Anfang steht die sinnliche Wahrnehmung, danach werden Erlebnisse im Einzelnen festgehalten und erinnert, welche zunehmend reflektiert, beurteilt und differenziert werden können. Nach einer Zeit der Eingewöhnung und körperlichen Anpassung verbinden sich diese Erfahrungen zu einer Einheit, welche als *Einbildungskraft*<sup>360</sup> oder als „sensory imagination and mental imagery“<sup>361</sup> beschrieben werden kann. Baumgarten spricht von *imaginatio* oder *facultas fingendi*.<sup>362</sup> Es ist die Fähigkeit, zu antizipieren und Visionen zu entwerfen.

Abschliessend können auch die psychomotorischen Fähigkeiten, in der rechten Spalte des Modells dargestellt, entwickelt werden und damit Träger und Promotor von Leistungsexzellenz sein.<sup>363</sup> Dieser Aspekt wird in der vorliegenden Arbeit als eine routinierte Ausführung betrachtet und ist als psychophysisches Training zu verstehen, welches zu perfekter Präzision der Prozessabläufe führen kann.

Grundsätzlich liegt es allerdings nicht im Interesse eines Lehrbetriebs, die Talente eines Lernenden über K3 hinaus zu fördern, ihm mehr als die Anwendung des Fachwissens, die

---

<sup>359</sup> Reichenbach 2010, S. 802.

<sup>360</sup> Koch 1994, S. 16.

<sup>361</sup> Nanay 2016, S. 8.

<sup>362</sup> Baumgarten 1750/58, S. 2.

<sup>363</sup> Wilson 2001, S. 222.

kompetente Beurteilung eines Arbeitsprodukts oder dessen routinierte Ausführung zu vermitteln. Für die Begabten in der Berufsbildung eröffnet sich dafür nach ihrer Qualifizierung der Weg über die Berufsmaturität an eine Fachhochschule oder derjenige einer Meisterausbildung und Höheren Fachschule. Wie Stamm (2006 und 2010) zeigt, gibt es die „klugen Köpfe und goldenen Hände“ in der Berufsbildung und Leistungsexzellenz kann bereits in der beruflichen Grundbildung empirisch nachgewiesen werden.

## 4 Eine explorative Fallstudie zu den Landschaftsgärtnern

Dieses Kapitel stellt den methodischen Ansatz und die Durchführung der empirischen Forschung dar, um das Vorgehen nachvollziehbar und plausibel zu machen. Der qualitative Forschungsprozess verläuft zirkulär und die einzelnen Schritte greifen teilweise ineinander.<sup>364</sup> Für die bessere Lesbarkeit folgt das Kapitel jedoch einem linearen Verlauf. Allerdings finden sich an einigen Stellen Verweise oder Bezüge auf nachfolgende oder vorangegangene Kapitel. Die Zusammenfassung des empirischen Vorgehens steht also am Anfang, um die anschliessenden Elemente besser einordnen zu können. Ein nächstes Teilkapitel geht auf das Forschungsdesign ein, gefolgt von der Umschreibung des Erhebungsinstrumentes. Darauf folgen die Begründung der Stichprobe, die Beschreibung der Probanden und die Datenerhebung. Das Kapitel schliesst mit der Darstellung des Auswertungsverfahrens und beleuchtet, wie die Ergebnisse zustande kamen.

### 4.1 Qualitatives Forschungsdesign

Der Abschnitt beginnt mit einer kurzen Darstellung und Begründung des empirischen Vorgehens, legt die ihr zugrundeliegende Methode dar und diskutiert die relevanten Gütekriterien. Der Abschnitt endet mit der Darstellung des Untersuchungsdesigns.

#### 4.1.1 Darstellung des empirischen Vorgehens

Der empirische Teil dieser Untersuchung kann als eine vergleichende Fallstudie bezeichnet werden, welche die ästhetische Dimension der Berufsbildung anhand eines genau begrenzten Lernumfelds untersucht und sich darüber hinaus mit dem Vergleich repräsentativer Einzelfälle befasst. Fallstudien sind im Sinne der qualitativen Sozialforschung ein komplexer und hinsichtlich der Wahl der Datenerhebungsmethoden offener Forschungsansatz. Die damit verbundenen qualitativen Forschungsmethoden haben zwar auf internationaler Ebene in den vergangenen zweieinhalb Dekaden wachsenden Zuspruch erfahren,<sup>365</sup> was herausragende Arbeiten mit entscheidenden Impulsen für Fortschritt und Innovation in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften belegen (beispielhaft sei verwiesen auf Porter 1991; Kaplan & Norton 1996; Ghoshal & Bartlett 1990; Mintzberg 1979), und die Herausgeber hochrangiger

---

<sup>364</sup> Pryborski & Wohlrab-Sahar 2014, S. 117f.

<sup>365</sup> Sutton 1997, S. 98f.

Zeitschriften dieser Wissenschaftsbereiche unterstützen daher explizit qualitative Forschungsarbeiten und fordern zum Einreichen entsprechender Manuskripte auf, sie bilden aber in den Wirtschaftswissenschaften zusammen mit der Arbeitsmarkt- und eben der Berufsforschung nur gerade 5,9 Prozent aller Projekte.<sup>366</sup> Dies kann auf eine gewisse Unschärfe der Methode zurückgeführt werden, denn es besteht kein Konsens darüber, wie die Bearbeitung der Fallstudien im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse validiert werden kann.<sup>367</sup> Auf der einen Seite des interpretativen Paradigmas stehen Methoden wie die Grounded Theory<sup>368</sup>, die als induktives Extrem anzusehen ist. Der Forscher setzt sich hierbei bei jedem theoretischen Vorverständnis einem Phänomen aus, beobachtet es und leitet daraus eine Deutung ab. Allein die in der Grounded Theory vorgeschlagenen Werkzeuge und Interpretationsmethoden leiten dabei den Forscher. Diesem Vorgehen ähnlich sind die Ethnographie sowie die Methoden der Anthropologie. Daneben steht ein Forschungsverständnis, wie es Yin (2003) beispielhaft definiert: „A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident. [...] The case study inquiry copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result relies in multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis.“<sup>369</sup>

In der vorliegenden Arbeit wird diesem Ansatz Rechnung getragen, indem der vergleichenden Fallstudie vorausgehend eine ästhetische Dimension der Berufsbildung als Hypothese hergeleitet wird, so dass ein Kontinuum zwischen deduktiver theoriegeleiteter Methode und empirisch-induktivem Vorgehen hergestellt wird. Diese Verschränkung von objektiven, funktionalistischen Herangehensweisen und interpretativen Paradigmen sind gemäss Yin (2003) sowie Borchardt und Göthlich (2007) eine Eigenschaft von Fallstudien: Sie entspringen den interpretativen Paradigmen, streben ein theoriegeleitetes Vorgehen an und schliessen quantitative Methoden nicht aus.

---

<sup>366</sup> Weishaupt 1995, S. 81.

<sup>367</sup> Schreier 2014, S. 27.

<sup>368</sup> Strauss & Colbin 1994, S. 273f.

<sup>369</sup> Yin 2003, S. 13f.



#### 4.1.2 Methode

Gemäss Lamnek (2010) sollte das Erkenntnisinteresse sowie der Forschungsstand die Methodologie bestimmen. Da diese Arbeit, wie im Theorieteil dargestellt, von der Hypothese einer implizit vermittelten ästhetischen Dimension der Berufsbildung im Lehrbetrieb ausgeht, kann nicht die Theoriebildung Ziel der vergleichenden Fallstudie sein, sondern vielmehr die Exploration dieses Phänomens. Ihr Interesse ist es, den Beitrag der ästhetischen Dimension der Berufsbildung zu Kompetenz- und Exzellenzbildung zu erforschen sowie die Erlebnisse und Reflexionen der Lernenden sicht- und greifbar zu machen. Die Forschungsfrage des empirischen Teils lautet entsprechend: *Wie nehmen junge Landschaftsgärtner die ästhetische Dimension der Berufsbildung wahr und wie reflektieren sie diese?*

Als Untersuchungsfeld wurde das Berufsbildungszentrum für Natur und Ernährung in Sursee gewählt, welches die Sieger der Disziplin Landschaftsgärtner an den WorldSkills<sup>370</sup> von 2013 in Leipzig hervorbrachte und dessen Berufsfelder zunächst nicht als gestalterisch gelten, so dass sowohl die Jugendlichen als auch die Experten unvoreingenommen<sup>371</sup> an die Fragestellung herangingen.

Der Forschung voraus ging eine Phase der unsystematischen Beobachtungen im Berufsfeld der Gärtner und Floristinnen,<sup>372</sup> der Analyse des *Standard-Lehrplans für Betriebe von Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau* („Jardin Suisse“ 2012) sowie die Erarbeitung eines theoretischen Modells. Als Echogruppe dienten vor allem die Experten aus dem Landschaftsbau an der genannten Schule und die Dozenten für Landschaftsarchitektur der Hochschule für Technik in Rapperswil. Anlass zum Forschungsvorhaben war der Erfolg der Landschaftsgärtner an den WorldSkills 2013 und damit einhergehende fächerübergreifende Überlegungen zur Leistungsmessung und Kompetenzbildung in der dualen Berufsbildung.

In einer vergleichenden Fallstudie wurden zwölf junge Lernende aus dem erfolgreichen Ausbildungsjahrgang 2013 des Berufsbildungszentrums in Sursee in standardisierten Interviews befragt. Dabei wurde neben der retrospektiv wahrgenommenen und reflektierten Veränderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Jugendlichen auch indirekt ein

---

<sup>370</sup> Die WorldSkills sind ein Wettkampf der Berufsbildung, welcher alle zwei Jahre an wechselnden Austragungsorten durchgeführt wird. Ihnen voran gehen nationale Ausscheidungen der unter 23-Jährigen, die auf technische Fähigkeiten im praktischen Arbeitsprozess geprüft werden.

<sup>371</sup> Markovits & Nantel 1989, S. 11–17.

<sup>372</sup> Ein nahezu phänomenologischer Ansatz im Sinne Lippitz's 1993.

professionelles Geschmacksurteil der Landschaftsgärtner exploriert und von der Forschenden im Hinblick auf Exzellenz und Berufsethos untersucht. Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte nach Mayring<sup>373</sup> und beschreibt aufgrund eines methodisch hergeleiteten Kriterienrasters, wie die jungen Landschaftsgärtner der Zentralschweiz ihre Beobachtungen und Gedanken zur ästhetischen Dimension der Berufsbildung in einer Befragung der Forscherin mitteilen. Ohne begleitende Beobachtungsprotokolle und Expertenbefragung drohte allerdings die Gefahr einer subjektiven Sicht und Interpretation der Autorin. Dem wurde durch eine bewusste und methodengeleitete Datenerhebung Rechnung getragen. Da bei inhaltsanalytischen Auswertungen das Verstehen<sup>374</sup> und Verständnis der Lernenden sowie der Forschenden eine erhebliche Rolle spielen, musste der Gefahr eines hermeneutischen Zirkels bewusste eine selbstkritische Reflexion der Erkenntnisprozesse entgegengesetzt werden.<sup>375</sup>

Diese qualitative Sozialforschung zielt darauf ab, die Sinnkonstruktionen von Handelnden, beziehungsweise ihre Interpretationen, zu rekonstruieren.<sup>376</sup> Dazu orientiert sie sich an wissenschaftlichen Qualitätsstandards, wie sie im Folgenden definiert werden.<sup>377</sup>

#### 4.1.2.1 Qualitätskriterien

Da die Qualitätskriterien der qualitativen Sozialforschung eng mit dem Forschungsgegenstand und dem Untersuchungsziel zusammenhängen, existieren bislang keine allgemeingültigen Kriterien.<sup>378</sup> Diese Arbeit verfolgt einen inhaltsanalytischen Ansatz gemäss Mayring (2010) und legt ihr folglich die sechs Gütekriterien des Autors<sup>379</sup> zugrunde. Diese Qualitätsgrundsätze werden an dieser Stelle kurz mit ihrer Umsetzung beschrieben:

*Verfahrensdokumentation:* Leitende Grundannahmen – in dieser Arbeit ein Modell der ästhetischen Dimension der Berufsbildung – sowie das Paradigma der Kompetenzbildung wurden expliziert (Kapitel 1 bis 3). Die Erstellung des Erhebungsinstrumentes, die Durchführung der Interviews und die Auswertung der Daten werden im folgenden Kapitel, 4.2 erläutert.

---

<sup>373</sup> Mayring 2000, online im Forum Qualitative Sozialforschung.

<sup>374</sup> Der Prozess des „Verstehens“ als subjektiver Nachvollzug (Diaz-Bone & Weischer 2014, S. 427) bezieht sich immer auch auf überindividuelle Sinnstrukturen (Diaz-Bone & Weischer 2014, S. 175f), so dass die Grenzen zwischen Erklären und Verstehen im gemeinsamen Verständnis verschwimmen (Diaz-Bone & Weischer 2014, S. 107).

<sup>375</sup> Lamnek 2010, S. 174ff.

<sup>376</sup> Kruse 2014.

<sup>377</sup> Kruse 2014.

<sup>378</sup> Yin 2003, S. 34ff; Bortz & Döring 2002, S. 167; Lamnek 2010.

<sup>379</sup> Mayring 2002, S. 144ff.

*Argumentative Interpretationsabsicherung:* Um den interpretatorischen Teil abzusichern, wird die Datenauswertung nach Mayring (2010) dargelegt. Die Befunde werden einerseits systematisch, andererseits aber auch deskriptiv erfasst und jeweils als Zitate in den vollständig transkribierten und im Anhang vorliegenden Interviews verankert, so dass sich deren narrativer Kontext rekonstruieren und überprüfen lässt.

*Regelgeleitetheit:* Das Forschungsdesign, die Datenerhebung und die Auswertung erfolgten gemäss den methodologischen Überlegungen von Mayring und werden detailliert dargestellt.

*Nähe zum Gegenstand:* Die Autorin unterrichtete an der genannten Schule im Bereich Allgemeinbildender Unterricht und war deshalb allen Probanden bekannt. Allerdings war keiner der jungen Landschaftsgärtner zum Zeitpunkt des Interviews ihr Schüler. Die Interviews basieren nicht auf Freiwilligkeit. Die Lernenden wurden von Experten als repräsentative Landschaftsgärtnerlehrlinge nach objektiven Kriterien ausgewählt, um die Stichproben wissenschaftlich repräsentativ zu halten. Die Interviews wurden ausserhalb der Schule und der Gärtnereibetriebe aufgezeichnet, um den Jugendlichen ein freies Sprechen zu ermöglichen.

*Kommunikative Validierung:* Die Befunde wurden am 16. März 2016 im Rahmen der Fachausstellung Giardina<sup>380</sup>, den Verbandsmitgliedern von „Jardin Suisse“ und einem interessierten Fachpublikum präsentiert und mit den Fachlehrern am Berufsbildungszentrum intensiv diskutiert. Allerdings wurden diese Feedbacks nicht protokolliert.

*Triangulation:*

- *Datentriangulation:* Die Daten des empirischen Teils entstammen den zwölf Interviews, welche persönliche Eindrücke der Lernenden festhalten. Unterrichtsbeobachtungen im Fach „Pflanzenkunde“ und Co-Teaching am Berufsbildungszentrum Sursee sowie die Lehrtätigkeit der Autorin an der Hochschule Rapperswil im Fachbereich der Landschaftsarchitektur ergänzen dieses Bild. Von einer eigentlichen Datentriangulation kann allerdings nicht gesprochen werden.
- *Methodentriangulation:* Die Studie verbindet eine theoretische Herleitung mit einer empirischen Feldforschung und ist explorativ als vergleichende Fallstudie angelegt. Eine quantitative Analyse wurde nicht vorgenommen.

---

<sup>380</sup> Bei der Giardina handelt es sich um die grösste Indoor-Gartenmesse Europas mit rund 300 Ausstellern.

- *Investigationstriangulation*: Sämtliche Interviews wurden von der Autorin durchgeführt und transkribiert. Von einer Investigationstriangulation kann also nicht gesprochen werden.
- *Theorientriangulation*: Die Interpretation der Daten erfolgte unter Berücksichtigung historischer, philosophischer, lerntheoretischer und erziehungswissenschaftlicher Aspekte.

## 4.2 Untersuchungsdesign

In der qualitativen Forschung gibt es wie bereits erwähnt eine Vielzahl von Ansätzen und Methoden, die je nach Untersuchungsgegenstand und Forschungsfrage ausgewählt, kombiniert und angepasst werden.<sup>381</sup> Demnach sind Untersuchungsdesigns selten einer Methode zuzuordnen. Um das Design trotzdem verorten zu können, bedient sich diese Arbeit der Logik von Flick (2011), welcher das qualitative Basisdesign zwischen den Polen der *Einzelfall*- und der *Vergleichsstudie* einordnet.<sup>382</sup> Dabei erhebt und dokumentiert die Studie zwar die Daten des Einzelfalls, in der Auswertung geht sie aber bewusst komparativ und kontrastierend und gemäss den induktiv gebildeten Vergleichskategorien vor. Damit eine derartige Vorgehensweise möglich ist, muss das Erhebungsinstrument also ausreichend Daten zu jedem Einzelfall sowie eine gewisse Vergleichbarkeit hinsichtlich theoriegeleiteter Merkmale aufweisen.

Für diese Studie wurden Leitfadeninterviews mit jungen Landschaftsgärtnern aus der Zentralschweiz durchgeführt. Bei dieser Technik wird der Gesprächsverlauf mit einem bestimmten „Themenweg beziehungsweise einer bestimmten Phasendynamik“<sup>383</sup> vorgegeben. Die Vorstrukturierung kann unterschiedlich stark sein und soll das Gespräch in seiner Gesamtheit lenken, ohne einschränkend oder suggestiv zu wirken.<sup>384</sup> Da der Gesprächsgegenstand vorgegeben und die Forschungsfrage theoriegeleitet ist, musste darauf geachtet werden, dass die Fragen zunächst verständlich formuliert wurden (Gudjon 2001) und die jungen Gärtner gleichzeitig dazu angeregt wurden, erzählerisch ihr eigenes Relevanzsystem darzulegen (Witzel 2000). Um den Lernenden dabei entgegenzukommen, wurden die Interviewfragen in einer zielgruppenorientierten Sprache und im Schweizer Dialekt formuliert, so dass ihre eigene Wortwahl authentisch in Erscheinung tritt. Die angekündigte Zeitspanne von 40 Minuten pro Interview wurde kaum überschritten, die Fragen bewusst als „*roter Faden*“

---

<sup>381</sup> Flick, Von Kardorff & Steinke 2009, S. 22.

<sup>382</sup> Flick, Von Kardorff & Steinke 2009, S. 178ff.

<sup>383</sup> Kruse 2014, S. 207.

<sup>384</sup> Helfferich 2011, S. 66.

bezeichnet und im Ganzen eine möglichst zwanglose Gesprächssituation herbeigeführt (Rosenthal 2011).

#### 4.2.1 Entwicklung des Interviewleitfadens

Ziel des Interviewleitfadens war es, im Gespräch strukturiert die studienrelevanten Themen anzusprechen, ohne determinierend zu wirken. Gleichzeitig musste den Kriterien der *Objektivität*, *Validität* und *Reliabilität* entsprochen werden. Um Ablauf und Fragestellungen zu justieren, wurde nach dem Entwurf ein erstes Probeinterview mit einem *Zierpflanzengärtner* durchgeführt. Dieser Text befindet sich allerdings nicht mehr im Korpus, denn neben der entsprechenden Anpassung des Fragebogens erwies sich eine gezielte Einschränkung der befragten Berufsgruppe auf *Landschaftsgärtner*, wie im Kapitel 4.2.2 zur Stichprobe ausgeführt wird, als methodisch notwendig.

Im Folgenden wird der Interviewleitfaden im Wortlaut vorgestellt und anschliessend erläutert:

*Ich werde Ihnen jetzt einige Fragen stellen, die helfen sollen, dem Gespräch einen roten Faden zu geben – oder möchten Sie vorgängig noch etwas wissen?*

1. *Zuerst zum Anfang – erinnern Sie sich daran? Lassen Sie sich ruhig einen Moment Zeit... In den ersten Wochen im Gärtnerbetrieb (oder beim Schnuppern) sind Ihnen bestimmt Gewohnheiten der Gärtner aufgefallen, Dinge, die für Sie neu und fremd waren, Details vielleicht...*
2. *Am Anfang war der Arbeitsalltag für Sie vermutlich hart... Erzählen Sie mir davon...*
3. *Gab es auch Momente, in denen Sie sich langweilten, sich überflüssig oder deplatziert fühlten?*
4. *Vielleicht hatten Sie auch Zweifel am Beruf?*
5. *Gab es ein Erlebnis, das Ihnen gezeigt hat, dass Sie jetzt ein vollwertiges Mitglied sind, „der Stift / der Gärtner“ – oder wie nennt man Sie?*
6. *Der Chef weiss immer wo's langgeht und ist überhaupt der Beste – war es für Sie immer leicht zu gehorchen?*

7. *Wie hat man Ihnen das Handwerk beigebracht? Wurde erklärt, gezeigt, angeleitet, korrigiert? Können Sie mir das beschreiben?*
8. *Jetzt wissen Sie selber, ob Ihnen eine Arbeit gut gelungen ist. Woran merken Sie das?*
9. *Hat sich Ihr Schönheitsempfinden durch den intensiven Umgang mit den Materialien (Erde, Wasser, Stein und Pflanzen) und durch die Witterung verändert?*
10. *Sie arbeiten jeden Tag mit Werkzeug oder Maschinen, was gefällt Ihnen daran? Hat Sie das geprägt, tun Sie Dinge anders, als zum Beispiel Ihre gleichaltrigen Freunde?*
11. *Empfinden Sie Ihre Arbeit als kreativ?*

*Herzlichen Dank dafür, dass Sie sich Zeit genommen haben.*

In ihren Antworten geben die Interviewten Auskünfte über ihre persönliche Wahrnehmung der Ausbildung im Lehrbetrieb. Da sie die Interviewerin aus der Berufsschule kannten, musste zunächst darauf hingewiesen werden, dass es nicht darum gehe, die Arbeit ihrer Lehrmeister zu hinterfragen oder ihre Loyalität zu prüfen, sondern *im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit an der Universität Zürich* eine Untersuchung zur Ausbildung der Gärtner durchzuführen.

Bewusst wurde nach Erlebnissen gefragt, welche ihre Ausbildungsschritte dokumentieren und damit aufzeigen können, „*wie Sie zum Gärtner wurden*“. Aufgrund der These, dass es sich bei der Ausbildung im Lehrbetrieb um einen transformatorischen Bildungsprozess handle, wurden dazu auch krisenhafte Übergänge angesprochen. Möglichst offene Fragen wie „*In den ersten Wochen im Gärtnerbetrieb, was fiel Ihnen da auf?*“ und „*Am Anfang war der Alltag wohl hart...*“, „*Gab es auch Momente, in denen Sie sich langweilten, überflüssig oder deplatziert vorkamen?*“ sollten den Lernenden die Möglichkeit geben, ihren Integrationsprozess in den Lehrbetrieb zu erinnern und in Worte zu fassen, während andere Fragen, zum Beispiel „*Wie hat man Ihnen das Handwerk beigebracht?*“, den Lernprozess, implizites Wissen und dessen situierten Transfer ansprachen. Eine zweite Gruppe von Fragen zielte auf die hypothetische ästhetische Dimension der Ausbildung, welche konzeptionell in Wahrnehmungsveränderung und Geschmacksurteil gegliedert wurde und in den Eingangserläuterungen als „*...inwiefern diese Berufsausbildung Ihr Schönheitsempfinden beeinflusst hat*“ umschrieben wurde. Die Wahrnehmungsveränderung wurde methodisch in Vergleiche gekleidet: „*Hat sich Ihr Empfinden für Erde, Wasser, Stein, Pflanzen oder der Witterung gegenüber verändert?*“, „*Tun Sie Dinge anders als Gleichaltrige?*“ Das ästhetische Urteil hingegen wurde als Norm erfragt: „*Jetzt wissen Sie selbst, ob Ihnen eine Arbeit gut gelungen ist – woran merken Sie das?*“ Dabei

wurde auch die Frage nach der Rolle des Lehrmeisters, insbesondere seine Autorität, thematisiert: „*Der Chef weiss immer wo's langgeht und ist überhaupt der Beste – war es für Sie immer leicht zu gehorchen?*“

Drei Fragen waren als Anstoss dazu gedacht, die Selbsterfahrung im erlernten Beruf und die Berufsidentität zu reflektieren: „*Gab es ein Erlebnis, das Ihnen gezeigt hat, dass Sie jetzt ein vollwertiges Mitglied sind, der Stift/der Gärtner?*“, „*Empfinden Sie Ihre Arbeit als kreativ?*“ und „*Hatten Sie auch Zweifel am Beruf?*“ Auffallend oft äusserten die jungen Männer in diesem Zusammenhang, dass Gärtner ein schöner Beruf sei, so dass die Interviewerin nach einer gewissen Anzahl von Interviews selbst begann, diese Aussage als Abschlussfrage zu verwenden.

#### 4.2.2 Stichprobe

In der Darstellung des Untersuchungsdesigns wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Einzelfall vor allem im Hinblick auf Unterschiede und Parallelen zwischen den Fällen interessiere. Daher sollen an dieser Stelle die Auswahlkriterien definiert werden, welche zur Stichprobe führten, um davon abzuleiten, was dies für den Erkenntnisgewinn bedeutet. Der Abschnitt schliesst mit einer kurzen Vorstellung der Probandengruppe.

Für die vorliegende Studie wurde zunächst die Einschränkung auf eine bestimmte Ausrichtung im Gärtnerberuf – *Landschaftsgärtner* und nicht etwa *Zierpflanzengärtner*, *Staudengärtner* oder *Baumschulist* – vorgenommen, um Unterschiede im Lehrplan ausschliessen zu können und das Berufsfeld möglichst vergleichbar zu halten. Aufgrund der eingangs definierten Forschungsfrage – *Wie nehmen junge Landschaftsgärtner die ästhetische Dimension der Berufsbildung wahr und wie reflektieren sie diese?* – wurde die Stichprobe hinsichtlich ihres kulturellen Hintergrunds und ihres Geschlechtes homogen gehalten und damit zwei kontrovers diskutierte Themen der Berufsbildung ausgeblendet: Unter den zwölf Interviewten befindet sich weder eine junge *Landschaftsgärtnerin* noch ein Lernender mit *Migrationshintergrund*.<sup>385</sup> Diese Interviews geben also keine Auskunft darüber, wie jene Jugendlichen ihre Ausbildung kommentieren würden. Entsprechend widmet sich die Inhaltsanalyse der Kompetenzbildung,

---

<sup>385</sup> Roelofs (2014, S. 2) betont: „Aesthetic theory is a historically embedded form of narration, interpretation, and concept building“ Gudjons (2001, S. 47f) hält die Geschlechterfrage für relevant.

erforscht jedoch nicht die Frage, ob sich in diesen beiden Gruppen allenfalls, wie in der Forschung häufig diskutiert wird, noch Talentpotenzial verbirgt.

Gemeinsam mit Experten wurde versucht, bezüglich Vorbildung, Alter und Leistungsvermögen repräsentative Jugendliche für die Interviews zu gewinnen.<sup>386</sup> Die Stichprobe basiert nicht auf Freiwilligkeit, wohl aber auf der Hilfsbereitschaft der Junggärtner. Die Jugendlichen befanden sich zum Zeitpunkt der Interviews (Oktober bis Dezember 2013) kurz vor oder nach der *Lehrabschlussprüfung* (EFZ 2013/2014) – damit konnte diese Anforderungsspitze umgangen werden – und sie brachten mit den Jahrgängen 1985–1996 unterschiedliche Vorbildung mit: Sechs von ihnen traten aus der Sekundarschule B in die Lehre ein (davon einer mit Zwischenjahr), drei kamen aus der Sekundarschule A und hätten also auch ein Kurzzeitgymnasium besuchen können. Die älteren haben einen gebrochenen Bildungsweg; sie haben zunächst einen anderen Lehrabschluss, eine Anlehre oder eine Matura absolviert.

Alle Gärtner der Zentralschweizer Sektion besuchten die Berufsfachschule in Sursee. Die zwölf Junggärtner wurden aus acht Landschaftsgärtnerklassen und entsprechend aus rund 160 Schülern und Schülerinnen (zu diesem Zeitpunkt waren nur vier Landschaftsgärtnerinnen in der Ausbildung) der Berufsfachschule für Natur und Ernährung (BBZN Sursee) ausgewählt. Da „Jardin Suisse“, der Gärtnermeisterverband, für die Qualität der Ausbildung der Landschaftsgärtner in den Betrieben verantwortlich ist und die Abschlussprüfungen durchführt, wurden bewusst junge Gärtner einer einzigen Sektion interviewt, denn über die regionale Verbandszugehörigkeit wird eine gewisse Standardisierung der Ausbildungen in den Lehrbetrieben erreicht. Die *Zentralschweizer Sektion* umfasst die Kantone Luzern, Zug, Nid- und Obwalden, Uri und der innere, dem Vierwaldstättersee zugewandte, Teil des Kantons Schwyz.

Die Probanden können nach Jahrgang (gebrochener/ungebrochener Ausbildungsverlauf), Geschäftssitz (Sektion) und Vorbildung kategorisiert werden:

---

<sup>386</sup> Hier stützt sich die Arbeit einerseits auf die Befunde von Stamm, Müller & Niederhauser (2006), welche die Gruppe der hochbegabten Berufslernenden untersucht, andererseits auf Befunde der Berufsfachschule für Natur und Ernährung (BBZN), welche jährlich exakt diese Daten erhebt.



Interview	Bezeichnung (Jahrgang)	Geschäftssitz	EFZ	Vorbildung
1.	FGFG1994	Emmenbrücke LU	2013	Sek B
2.	GFG1885	<u>Kägiswil</u> OW	2014	Detailhandel EFZ
3.	GFG1986	<u>Hildisrieden</u> LU	2014	<u>Anlehre</u> Landschaftsgärtner
4.	GFG1991	Meggen LU	2014	Matura, 1Jahr PHZ
5.	GFG1993	Hünenberg ZG	2013	Sek B
6.	GFG1994	<u>Udligenswil</u> LU	2014	Sek A
7.	GFG1994L	<u>Ettiswil</u> LU	2013	Sek B
8.	GFG1995	<u>Kägiswil</u> OW	2014	Sek B
9.	GFG1996	Ebikon LU	2014	Sek A
10.	GFG19952	Sursee LU	2014	Sek B
11.	LGFG1994	Emmen LU	2013	Sek B
12.	RGFG1994	<u>Schötz</u> LU	2013	Sek A

Abbildung 10: Tabelle 1; Angaben zu den interviewten Landschaftsgärtner-Lehrlingen.

#### 4.2.3 Datenaufbereitung

Um die Daten auswerten zu können, müssen die aufgezeichneten Audiodateien niedergeschrieben werden. Die Genauigkeit richtet sich dabei nach der Fragestellung (Flick 2011). Da in der vorliegenden Untersuchung der genaue Wortlaut und der sich daraus rekonstruierte Sinn interessieren, also über das Verstehen und Verständnis hinaus die Bedeutsamkeit des Ästhetischen für die Berufsbildung wesentlicher Teil dieser Untersuchung ist, wurde die Schweizer Mundart wörtlich ins Deutsche transkribiert, ohne den Charakter der gesprochenen Sprache oder die Ausdrucksweise der Jugendlichen zu verfälschen. Elemente der nonverbalen Kommunikation wurden weitgehend weggelassen (Mayring 2002). Dies hat den Vorteil, dass das Transkriptionssystem einfach zu lesen und zu schreiben ist.<sup>387</sup>

<sup>387</sup> O'Connell & Kowal 1995, S. 96; Flick 2011, S. 380.

Die Transkription folgt folgenden Regeln:

- Die Interviews sind durchnummeriert und mit dem Code des Probanden versehen. Im Anhang findet sich beispielsweise: 1. Interview mit Leitfaden für 12 zwölf Junggärtner (Zentralschweiz), FGFG1994. Der Code übernimmt die Kennzeichnung der Landschaftsgärtnerklassen der Berufsschule (Gärtner Fachrichtung Gartenbau – GFG) und verbindet ihn mit dem Jahrgang des Probanden (1994). Da aber fünf junge Männer desselben Jahrgangs interviewt wurden mussten zusätzliche Buchstaben (F) eingesetzt werden.
- Die Einleitungssätze des Interviews wurden jeweils vorgelesen und bilden deshalb den Anfang jedes Transkripts.
- Die Leitfadenfragen wurden in gleicher Reihenfolge, wenn auch nicht in identischem Wortlaut gestellt. Sie sind mit Ziffern bezeichnet (1.–11.) und bilden jeweils einen Absatz.
- Beim Wechsel des Sprechers wird eine neue Zeile erstellt und der Sprecher bezeichnet (I: Interviewer; G: Gärtner). Die Zeilen wurden pro Interview fortlaufend durchnummeriert.
- Es wurde die Orthografie und Interpunktion der Standardsprache verwendet.

Die Autorin hat sowohl die Interviewführung als auch das Transkribieren selber vorgenommen. Dies kann zu einer mangelnden „Verfremdungshaltung“<sup>388</sup> führen. Verschiedene Autoren schlagen deshalb im Hinblick auf ein objektives Ergebnis den Einsatz von Transkriptionsprogrammen gekoppelt mit Auftragsarbeit vor. Tatsächlich ermöglichte es die persönliche Gesprächsführung der Interviewerin, gezielt nachzufragen, und die eigenhändige Transkription führte zu einem intensiven und dichten Kontakt mit dem Datenmaterial. Alle Probanden konnten zudem ihren Text wenige Tage nach der Aufnahme gegengelesen. Mögliche unsystematische und methodisch nicht kontrollierbare Verfremdungen im Datenmaterial können aber nicht vollständig ausgeschlossen werden.<sup>389</sup>

---

<sup>388</sup> Kruse 2014, S. 368.

<sup>389</sup> Kruse 2014, S. 368.

## 4.3 Auswertungsverfahren

Der erste Abschnitt dieses Kapitels beginnt gemäss der Empfehlung von Mayring (2010) mit der Darlegung der Auswertungsmethode. Die beiden nächsten Abschnitte stellen die Datenkodierung und die konkrete Analyse der Daten dar, um dem Anspruch der Verfahrensdokumentation gerecht zu werden. Das Kapitel schliesst mit der Beschreibung der kommunikativen Validierung der Ergebnisse.

### 4.3.1 Auswertungsmethode

Die vorliegende Studie ist eine regelgeleitete nachvollziehbare Inhaltsanalyse, welche die erhobenen Daten oder Texte hinsichtlich einer Fragestellung auswertet und interpretiert (Zierer, Speck & Moschner 2013). Mit der vorliegenden Methode wird, wie bereits im Kapitel 4.2.1 erläutert, die ästhetische Dimension der Berufsbildung nur indirekt, über die Schilderungen der Lernenden, greifbar. Ihr sprachliches Ausdrucksvermögen fasst und begrenzt zugleich die Beschreibung ihrer Wahrnehmung von subjektiven Lernprozessen und wird durch den Vergleich der Einzelstudien verallgemeinert.

Methodisch unterscheidet Mayring<sup>390</sup> drei Grundformen der Interpretation qualitativer Daten, welche in unterschiedlicher Form im Strukturierungsprozess angewendet werden: Das Ziel der *Zusammenfassung* besteht darin, die Daten zu reduzieren und Wesentliches herauszukristallisieren. Die Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) sind das „*Paraphrasieren*“ und „*Generalisieren*“ sowie die „*Reduktion*“.<sup>391</sup> In mehreren Durchgängen werden so die Aussagen fallübergreifend generalisiert. Eine *Explikation* besteht darin, zu einzelnen Textstellen zusätzliches Material heranzutragen, um das Verständnis zu erweitern und die Textstelle auszuleuchten. Häufig wird dabei zusätzliches Kontextwissen eingebracht und theoriebasiert kommentiert. Das Ziel der *Strukturierung* besteht darin, vorweg bestimmte Aspekte herauszufiltern und aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen. Zur Analyse des vorliegenden Materials wurde eine induktive Kategorienbildung nach Mayring (2015) gewählt, welche es erlaubt, die transkribierten Interviews systematisch, schrittweise und theoriegeleitet zu bearbeiten.

---

<sup>390</sup> Mayring 2010, S. 65.

<sup>391</sup> Mayring 2010, S. 69ff.

#### 4.3.1.1 Kategorienbildung

Die vermutlich „zentralste inhaltliche Technik“<sup>392</sup> filtert bestimmte Themen, Inhalte oder Aspekte aus dem Material und fasst diese zusammen. Die Extraktion des Gehalts erfolgt mittels einer Kategorienbildung und deren Kodierung. Diese Kategorien sind genau zu bestimmen und ergeben sich entweder aus der Theorie oder dem Material, wobei auch Zwischenformen denkbar sind. Ihre *Kodierung* und die sie verdeutlichenden *Ankersätze* entstehen aus den Daten selbst. Die Kategorienbildung und die nachfolgende Kodierung sind aufgrund des strukturierenden Eingreifens eine Reduktion und eine bewusste Darstellung des Materials. Um diesen Prozess entsprechend überprüfbar zu machen, wird nachfolgend die Kategorienbildung und die daraus abgeleitete Kodierung für das konkret vorliegende Datenmaterial dargelegt.

Zur Kategorienbildung wurden zunächst zwei beliebige Interviews *zusammengefasst, paraphrasiert, generalisiert und reduziert*.<sup>393</sup> Dabei ergab sich aus der *Zusammenfassung* folgendes Narrativ:

Die Jugendlichen lernen zunächst, die Arbeit des Gärtners wahrzunehmen und zu verstehen; sie sollen zuschauen und beobachten. Ihnen werden die verschiedenen Arbeitsorte gezeigt und gleichzeitig wird ihnen vermittelt, was die angestrebte Qualität im Betrieb sei. Um überhaupt das implizite Wissen eines Gärtners zu erhalten und in die Gemeinschaft des Lehrbetriebs aufgenommen zu werden, müssen sie lernen, ein Lehrling zu sein; die jungen Männer passen sich an und werden geformt. Einige von Ihnen, nicht alle, reflektieren ihre zunehmende Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit im Beruf und sind sich durchaus bewusst, dass gerade diese Kompetenz sie zum Gärtner macht und sie darüber hinaus nachhaltig prägt. Aber nicht alle Jugendlichen erleben die Ausbildung zum Gärtner positiv. So sind einige der Interviewten stolz auf ihre Fähigkeiten und identifizieren sich mit ihrem Beruf – diese Gruppe entwickelt ein ausgeprägtes Berufsethos –, während andere Lernende nach Weiterbildungsmöglichkeiten Ausschau halten oder den Beruf verlassen.

In einem nächsten Arbeitsschritt lassen sich induktiv, gleichzeitig aber durch die Arbeit an der Theorie geleitet, vier Kategorien (A, B, C, D) bilden, welche zwischen einer geschulten Fremd- und Selbstwahrnehmung im Hinblick auf eine ästhetische Praxis, der Reflexion dieses

---

<sup>392</sup> Mayring 2010, S. 98.

<sup>393</sup> Mayring 2010, S. 69ff.

Kompetenzerwerbs und einer bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen Selbsterfahrung unterscheiden. Diese vier Kategorien werden im Folgenden einzeln erläutert.

### **Kategorie A:**

Der Lernende wird mit Neuem konfrontiert. Er lernt die Natur, insbesondere die Fauna, aber auch Erde, Steine, Wasser, die gesamte Witterung und das Zusammenspiel der Elemente kennen. Als Natur-Fremder muss er dazu zunächst seine Wahrnehmung anpassen und Erfahrungen sammeln, sich vertraut machen. Er lernt in einem schwierigen Wahrnehmungsprozess und vorwiegend implizit und im Kontext, worauf er achten muss und wie die verschiedenen Hinweise zu deuten sind. Gleichzeitig wird er mit einem professionellen Geschmacksurteil konfrontiert, denn Landschaftsgärtner streben mit ihrer Arbeit eine eigentliche Ästhetisierung der Natur an. Indem sie pflegerisch und gestalterisch eingreifen und damit Landschaft herstellen, verwirklichen und perpetuieren sie durch ihre Arbeitsroutine einen beruflichen Qualitätsstandard.

### **Kategorie B:**

Die in Kategorie A beschriebene Fremd- oder Objektwahrnehmung kann konzeptionell nicht von der Selbstwahrnehmung getrennt werden (Mollenhauer 1996). Sie ist eine ästhetische Praxis, welche sowohl perzeptive als auch produktive Elemente enthält und als eigentliche Anpassungsleistung zunächst nachgeahmt werden muss. Der Lernende wird dazu schrittweise in eine Arbeitsgemeinschaft eingeführt und integriert und lernt situiert, was von ihm erwartet wird. Dieser Schritt vollzieht sich im Handwerk vor allem über das Werkzeug, den Einsatz von Maschinen und eine nicht zu unterschätzende körperliche Anstrengung. Zur Integration in den Lehrbetrieb unerlässlich sind ausserdem die Aneignung der betriebs- und berufsspezifischen Diskurse wie auch die Übernahme von Verantwortung.

### **Kategorie C:**

Nun kann ein Lernprozess auch scheitern; zum eigentlichen Kompetenzerwerb tragen sowohl endogene wie exogene Faktoren bei. Diese können entwickelt und gefördert werden, sie sind aber einerseits sehr stark abhängig von der Reflexionsfähigkeit und der Motivation des Lernenden, andererseits von seinem Lehrmeister respektive Ausbilder und der Integrationsfähigkeit des Jugendlichen ins Berufsfeld.

### **Kategorie D:**

Die vierte Kategorie verdeutlicht, dass sich durch die Selbsterfahrung in und an der Natur auch eine Selbstbildung oder Selbstformung der Lernenden vollzieht. Die Reflexion der angesprochenen Formung bildet zusätzlich eine ästhetische Dimension zweiter Ordnung: eine Wahrnehmung und Beurteilung der Wahrnehmungsveränderung, aber auch eine (kritische) Reflexion der daraus erwachsenden Selbstformung. Die Entwicklung des Lernenden vollzieht sich in den Möglichkeiten und Chancen, welche in der Wahl des Berufes selbst begründet liegen.

In einem weiteren Reduktionsschritt konnten die Kategorien im Hinblick auf die Forschungsfrage – *Wie nehmen junge Landschaftsgärtner die ästhetische Dimension der Berufsbildung wahr und wie reflektieren sie diese?* – folgendermassen verdichtet werden:

- A) Das Arbeitsprodukt differenziert wahrnehmen und beurteilen lernen**
- B) Durch die Integration ins Berufsfeld eine ästhetische Praxis erlernen**
- C) Den perzeptiven Kompetenzerwerb bewusst wahrnehmen**
- D) Die Selbsterfahrung im Berufsfeld reflektieren**

Diese systematische Auswertung führt nicht nur zu einer *Modellierung*, sondern auch zu einer *Kürzung* des Materials, da notwendigerweise bestimmte Textstellen nicht in das Kategoriensystem eingeordnet werden können.<sup>394</sup> Nachfolgend wird erläutert, wie diese Kürzungen aufgrund der Fragestellung – *Wie nehmen junge Landschaftsgärtner die ästhetische Dimension der Berufsbildung wahr und wie reflektieren sie diese?* – und im Hinblick auf die daraus abgeleiteten vier Kategorien vorgenommen wurden:

- In den zwölf Interviews verwenden die Jugendlichen häufig sehr ähnliche Formulierungen. Entsprechend werden zusätzliche und nahezu identische Textstellen nur einmal vollumfänglich zitiert und danach als Ziffern in einer Klammer angeführt.
- Interviewpassagen, welche familiäre Erlebnisse wie etwa die Scheidung der Eltern oder den Verlust des Familienbauernhofs aufgrund eines Brandfalles betreffen, wurden

---

<sup>394</sup> Ramsenthaler 2013, S. 34.

nicht aufgenommen. Sie illustrieren das ländliche soziale Milieu, aus welchem die jungen Zentralschweizer Gärtner stammen.

- Die Frage nach der Berufswahl ist nicht Inhalt dieser Studie.<sup>395</sup> Beobachtungen dazu führten im Rahmen dieser Arbeit allerdings zur Hypothese, dass die traditionsverankerte Herkunft der Jugendlichen möglicherweise einen wichtigen Beitrag zur Durchsetzung von Qualitätsstandards bildet; sie werden damit zum Forschungsdesiderat.
- Aufgrund der Methodenwahl kann ausserdem keine wissenschaftliche Aussage zur unterschiedlichen Ausbildungssituation in Gross- oder Kleinbetrieben gemacht werden. Im Ganzen scheint jedoch die These von Stamm (2006) bestätigt, dass die Qualität der Ausbildung nicht von der Grösse des Ausbildungsbetriebs, wohl aber vom Ausbildner und den direkten Bezugspersonen des Lernenden abhängig sei. Wenn Jugendliche im Interview also beispielsweise den Umgang mit bloss angelernten Mitarbeitern und damit verbunden die Grösse und Qualität der Arbeitsaufträge im Lehrbetrieb ansprachen, so wurde das im Rahmen dieser Arbeit nicht thematisiert, obwohl dies den kantonalen Berufsbildungsämtern zur Frage der Lehrabbrüche und als Qualitätsindikator der Berufsbildung wichtige Hinweise böte.
- Der Berufsverband der Gärtner, „Jardin Suisse“, interessiert sich seit längerem für die Frage, weshalb nur rund ein Drittel der ausgebildeten Gärtner auf dem Beruf weiterarbeitet. Auch dazu haben sich die jungen Männer geäussert. Da diese Arbeit aber weder systematisch die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Gärtner als Ganzes untersucht noch die entsprechende Positionierung des Berufs in der Arbeitswelt thematisiert, wurden diese Sequenzen der Interviews nicht ausgewertet.

Nachdem die Strukturierung des Datenmaterials und die daraus notwendigen Kürzungen expliziert sind, stellt der nachstehende Abschnitt die Erstellung des Kodiersystems dar.

---

<sup>395</sup> Neuenschwander (2010) zur Situation in der Schweiz.

#### 4.3.1.2 Ankerbeispiele und Kodierung

Bevor die exemplarische, anhand von zwei beliebig gewählten Interviews vorgenommene, inhaltliche Codierung auf das ganze Datenmaterial angewendet wird, empfiehlt Mayring (2015) die sprachliche Umsetzung der inhaltlichen Kategorien zu reflektieren und anhand von *Ankerbeispielen*<sup>396</sup> zu verdeutlichen. Diese dienen als Chiffre eines Inhalts, ohne die Analyse auf bestimmte Begriffe einzuschränken. Dieses Vorgehen ist gerade in einer Feldforschung unumgänglich, wo wissenschaftliche Begriffe kaum von den Jugendlichen aufgegriffen werden. Im Folgenden werden die im vorangegangenen Abschnitt hergeleiteten Kategorien auf die Erzählstruktur und die genaue Wortwahl der Jugendlichen angewendet und es wird jeweils ein Ankerbeispiel pro Kategorie gewählt.

##### **Kategorie A: Das Arbeitsprodukt differenziert wahrnehmen und beurteilen lernen**

Der Lernende erzählt, wie ihm vermittelt wurde, woran professionelle, qualifizierte Arbeit zu erkennen sei: Sie soll sauber, genau ausgeführt sein. Es muss passen, dem Kunden gefallen; so wie du es bei dir zu Hause auch gerne hättest. Die Arbeit muss routiniert, fachgerecht und schnell ausgeführt werden.

**Ankersatz A):** „Wir hatten einen Kurs, ich konnten einen Kurs besuchen beim Guber Naturstein oben, da sagte der eine Leiter: Der muss alleine arbeiten! Der ist so genau, das kann niemand nachahmen, das sieht man nachher sofort – zumindest die exklusiveren Kunden, die sehen, dass der eine ein Millimeter zwei hat und der andere hat vielleicht fünf Millimeter Fugen, oder. Das will man nicht, dann muss es einer alleine machen. Kein anderer in der Zentralschweiz mag an den heran: so schnell und so genau!“ (11, 458–462)

##### **Kategorie B: Durch die Integration ins Berufsfeld eine ästhetische Praxis erlernen**

Der Lernende erzählt, wie die körperliche und soziale Eingliederung in den Lehrbetrieb gelang und wie ihm der Beruf beigebracht wurde: Er erfährt den Lehrbetrieb, Motivation und Verantwortung, Frustration und Leistungsdruck.

**Ankersatz B):** „(lacht) ja ... am Anfang muss man gut zuhören, man muss wenig sagen, möglichst, nicht zu viel, man darf nicht sprechen, sonst wird man unbeliebt, wenn man am Anfang kommt – das merkt man relativ schnell –, zuerst muss man akzeptiert werden, vor allem bei einer so grossen Bude, da musst du reinkommen, es ist schwierig, wie das funktioniert, bei

---

<sup>396</sup> Ramsenthaler 2013, S. 32.



einem grossen Geschäft braucht es etwas länger, bis du nur schon wahrgenommen wirst, da hat es so viele Leute ... und nachher ist es sicher wichtig, zu welchem Vorarbeiter du kommst, einige zeigen mehr, andere weniger.“ (10, 368–374)

### **Kategorie C: Den perzeptiven Kompetenzerwerb bewusst wahrnehmen**

Der Lernende erzählt, wie und ob er bewusst eine Wahrnehmungsveränderung an sich wahrgenommen hat: Er nimmt Pflanzen anders wahr, riecht die Natur, fühlt die Witterung bewusst.

**Ankersatz C):** „Nachher in der Gärtnerlehre habe ich begonnen, die Pflanzen zu lernen, oder hat man die Pflanzen genauer angeschaut, auch vom Boden her, was sie brauchen und alles und nachher mit der Zeit schaut man das anders an und denkt, die Pflanze wächst etwa so viel – man weiss einfach mehr darüber, man schaut einen Menschen ja auch anders an, wenn man etwas Hintergrundwissen hat über ihn, wie er reagiert und wie dass man, ja ...“ (7, 325–330)

### **Kategorie D: Die Selbsterfahrung im Berufsfeld reflektieren**

Der Lernende erzählt davon, wie ihn diese Selbsterfahrung veränderte und reflektiert, wer er geworden ist.

**Ankersatz D):** „Ja, das ist zum Beispiel, wenn man in den Arbeitskleidern im Bus sitzt, da habe ich schon gemerkt – also in dreckigen, leicht dreckigen Kleidern –, und der Bus ist vollgestopft, aber neben einen Arbeiter sitzt man nicht gerne hin, so einfach – tut man ein bisschen ... Das Image? Ja, genau, das habe ich schon gemerkt – nicht dass ich jetzt gegen den Beruf, aber das hat mir wehgetan – so dargestellt zu werden, als hätte man nichts in der Birne und Bauarbeiter ... das ist ein Vorurteil, das merke ich schon ... das ist schade, die meisten denken einfach, Gärtner, das ist etwas Rasenmähen...“ (9, 105–112)

Zur Auswertung der Interviews wurden zunächst dem Kategoriensystem gemäss die entsprechenden Kodierungen (A–D) auf alle zwölf Interviews angewandt, um den Ankerbeispielen entsprechende Äusserungen paraphrasierend und zitierend zu sammeln. Dies führt zu einer methodengeleiteten und nachvollziehbaren Reduktion und Neustrukturierung der Daten. Eine kommunikative Zwischenvalidierung wurde allerdings nicht systematisch vorgenommen. Zwar wurde dieses Material den Mitgliedern des Berufsverbandes „Jardin Suisse“ an der Eröffnungsfeier der Giardina präsentiert und dort sehr positiv aufgenommen,

ausserdem waren Berufskundelehrer des BBZN Sursee und Prüfungsexperten des Verbands interessierte Gesprächspartner, leider unterliess es die Autorin aber, diese Gespräche zu dokumentieren, wodurch sich ihr Einfluss auf den Forschungsverlauf im Nachhinein nicht mehr herausfiltern lässt. Im Ganzen war jedoch festzustellen, dass die zunächst heftigen Widerstände gegenüber einer Ästhetisierung des Gärtnerberufes und absolute Theorieferne einem Verständnis für implizites Wissen wichen und die Ansicht, es handle sich dabei um eine wichtige Dimension der Berufsbildung von den Experten durchaus geteilt wurde.

Nachdem in diesem Abschnitt das methodische Vorgehen und die damit verbundenen Überlegungen im Vordergrund standen, folgt im nächsten Schritt die Darstellung der Ergebnisse und damit verbunden die Beantwortung der Forschungsfrage sowie deren Diskussion.

## 4.4 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse und damit verbunden die Beantwortung der Forschungsfragen beginnt zunächst mit der methodengeleiteten und nachvollziehbaren Reduktion und Neustrukturierung der Daten. Diese werden zusammengefasst und anschliessend auf dem Hintergrund der Forschungsfrage und der Hypothese einer impliziten ästhetischen Dimension der Berufsbildung interpretiert.

### 4.4.1 Inhaltsanalyse der Interviews

In jedem der nun folgenden vier Teilkapitel werden, analog der Kategorienbildung und der Kodierung, die Textstellen aus den Interviews aufgeführt, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage führen und damit Auskunft geben darüber, wie junge Landschaftsgärtner der Zentralschweiz die ästhetische Dimension ihrer Ausbildung im Lehretreiben darstellen und erläutern. Die Ergebnisse werden deskriptiv, also ohne Wertung und Interpretation im Hinblick auf die Forschungshypothese geordnet und dargestellt.<sup>397</sup>

---

<sup>397</sup> Dabei werden die Referenzstellen in Klammern mit der Nummer des Interviews und der Angabe der entsprechenden Zeilen kenntlich gemacht.

#### 4.4.1.1 Wie junge Landschaftsgärtner die Arbeitsprodukte wahrnehmen und beurteilen lernen

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Interviewauswertung zur Kategorie A (Das Arbeitsprodukt differenziert wahrnehmen und beurteilen lernen) dargestellt. Sie geben Auskunft darüber, wie junge Landschaftsgärtner ihr Arbeitsprodukt wahrnehmen und beurteilen lernen.

##### a) Wahrnehmungsschulung

„Ich habe ein Auge wie ein Jäger“ (9, 245–256), sagt der eine Gärtner im Betrieb, „ein geschultes Auge“ (9, 245–246), interpretiert der Lernende. „Man muss das Auge dafür haben“ (2, 331), sagt einer, und „ein Gärtner schaut eh anders hin als jetzt zum Beispiel ein Kunde“ (9, 243) sagt ein anderer. Er hat ein genaueres Auge.

Worauf wird denn geachtet? „Ja, auf gerade Linien achtet man, die Arbeiten selber, ob der Baum etwas höher oder tiefer gesetzt wurde. Es hat etwas mit der Fachkompetenz zu tun, wie man das anschaut. Ja, das kann man schnell einschätzen, das lernt man.“ (10, 429) „Man kann nicht sagen, ich schaue nur auf gerade Linien, ich schaue nur auf schöne Bindungen bei Bäumen, von Arbeit zu Arbeit ist das verschieden.“ (9, 248 und 249–253) Laien können das nicht sehen. Ein gelernter Gärtner sagt: „Du hast ein Bild im Kopf, wie es schön ist.“ (1, 306 und 6, 187–189). Ein Gärtner achtet auf „das Gesamtbild, wie du es in Erinnerung hattest oder wie du es gesehen hast, und Sauberkeit sicher, nicht dass, irgendwie ... Materialschaden, nicht dass, wenn am Rande eine Ecke ab ist, du das mit ein bisschen Erde zudeckst, er sieht es dann nicht – dass auch alle Ecken ... dann nimmst du sie noch einmal raus und legst eine Ganze. Das Gesamtbild, wie du es selber auch haben möchtest, wenn du es zahlen müsstest“ (1, 325–330), „wie du es zu Hause akzeptieren würdest“ (10, 420), „wie es einem selber auch gefällt“ (7, 274) und „das, was du machst, muss dir selber gefallen“ (2, 339) oder „aber eigentlich würde ich den Garten hinterlassen, wie ich es selber möchte, bei mir zu Hause“ (11, 322–323). Die Kriterien treten klar in Erscheinung: Ehrliche Arbeit, die auch in die Umgebung passt (7, 273); kein Schummeln, kein monotones Abarbeiten. Der Kunde wird respektiert, als ob er ein Mitglied der Familie wäre. Wichtige Kriterien sind: „Genauigkeit, sauber, wie nach Lehrmittel.“ (9, 272) Interessant ist der immer wiederkehrende Begriff der „sauberen Arbeit“, einer Arbeit, die über die Fachkompetenz hinaus auch ästhetische (wie schaut es aus) Kriterien erfüllt. Der Begriff

„schön“ wird nicht verwendet, das „gut“ der „sauberen“ Arbeit ist viel näher an Fachkompetenz und Routine gebunden.

#### b) Beurteilungspraxis

Aber qualifizierte Arbeit ist nicht nur „gut“, sie ist „perfekt“: „Es gibt nichts Gutes – es gibt nur das Perfekte“, sagt der ehemalige Student vom Lehrmeister, ohne selbst zu erkennen, worin der Unterschied liegt (4, 358–359). „Es musste einfach immer perfekt sein. Wenn es läuft, wenn man die Dinge nicht dreimal in die Hände nehmen muss, dass es passt, und man kommt vorwärts und man kontrolliert immer nach und es stimmt und man kann danach davorstehen und es sieht auch wirklich gut aus.“ (5, 242–244) „Zum Beispiel bei einem Platz, den man legt, dass man aus zwei, drei Schritten Distanz sieht, das Gefälle stimmt. Man sieht, die Fugen sind schön, die Schnittstellen sind schön, nicht krumm oder beim einen Stein fünf Millimeter oder in der anderen Ecke nur zwei, dass das einfach schön ist und überall gleich...“ (5, 246–249) Um diese Routine zu erreichen, braucht es nicht bloss implizites Wissen, sondern sehr viel Erfahrung und Übung: „Manchmal ist vom Auge her schon ein Millimeter entscheidend, wenn man zum Beispiel eine Platte schneidet, zwei, drei Millimeter daneben sieht man schon.“ (11, 312–213) Oder: „Man schaut auf die Fuge, ob sie gerade ist oder ob sie wellt ... ja eben, ob sauber gearbeitet wurde.“ (7, 291–297) „Eben, es ist ganz einzeln, bei einer kleinen Mauer schaut man auf die Fugen, eine Kreuzfuge darf man nicht, sollte man nicht, eine Spinnfuge, da laufen fünf Fugen auf einen Punkt, das sieht auch schlecht aus, und das fällt einem sofort auf, wenn man auf diesem Beruf arbeitet. Und dann merkt man gerade, ja, die Mauer ist von einem Gärtner, aber der hat etwas gefaustet, wenn der Rest einigermaßen geht, so kann man das ein wenig einteilen. Einen spitzen Winkel sollte man auch nicht, er sollte immer stumpf sein und ja.“ (7, 307–312) Diese routinierte Arbeit führt zu einem ganz bestimmten Aussehen, zu einer Homogenität und Präzision, welche über die Funktion der Arbeit diese ästhetisiert und sogar von den Gärtnern als ihre Arbeit wiedererkannt wird.

„Ich denke schon, wenn man genau darauf achtet, dass jeder Prozess wirklich stimmt, dann kommt es gut – aber man muss nur schon einen Fehler machen beim Ausstecken der Höhe und dann ist es passiert! Wenn man am Anfang einen Fehler macht, beim ersten Schritt, und es nicht merkt bis am Schluss, dann kann man die anderen Schritte noch so gut machen, dann stimmt es nicht. Man denkt dann vielleicht, der Schritt ist nicht ganz so perfekt, ich schau jetzt, dass ich an einem anderen Ort schummeln kann, dann ist es gelaufen! Man sieht es am Schluss einfach.“

(5, 255–261) „Ja, oder wenn etwas passiert, ich musste heute Stahlabschlüsse einschweissen und ein Teil war ein bisschen zu lang und ich hatte einen Teil schon zusammengeschweisst – da kann ich nichts schneiden, weil dann fällt mir die Höhe zusammen und dann fängt man an: Ich ziehe das andere Teil einfach etwas nach hinten, damit es vorne passt. Bis ich das fertig überlegt habe, nehme ich das besser wieder raus, schneide es und tu es wieder rein, das dauert etwa gleich lang, anstatt noch lange herumzuprobieren, und es ist nachher besser.“ (5, 263–268) „Es kommt aus und vor allem in dem Team, in dem ich jetzt bin, geht Schummeln wirklich nicht. Ich meine, das ist nicht nur ein Sitzplatz mit ein paar Betonplatten, dort muss es wirklich top sein! (lacht)“ (5, 276–278) Fehler im Arbeitsablauf stören das Endresultat und sind kaum korrigierbar. Wenn das Resultat perfekt sein soll, müssen nicht nur die einzelnen Arbeiten, sondern ganze Arbeitsabläufe geplant und fachgerecht ausgeführt werden.

„Qualifizierte Arbeit“ (7, 303) für die anspruchsvolle Kundschaft macht stolz, aber auch das Tempo muss stimmen: „Ob man schnell ist oder nicht. Das Arbeitstempo, damit habe ich noch immer Mühe, das sehe ich meistens noch immer nicht, ob es schnell genug war oder nicht. Damit hatte ich auch Probleme in der Lehre, auch Streitigkeiten mit dem Chef und so. Zum Teil hatte ich das Gefühl, es sei richtig, es sei genug schnell, und dann war es das eben doch nicht. Da gibt es Dinge, die ich heute noch nicht verstehe.“ (12, 218–222) Routine spielt eine wichtige Rolle, „ja, man merkt es einfach ... das ist schwierig zu sagen, ... das ist ein strikter Ablauf, dass es eigentlich kaum schief gehen kann... Also, es ist wirklich alles präzise und dann ... es kann fast nichts schiefgehen dabei“, denn dieser Ablauf wird laufend wiederholt. „Das ist von Vorbereitung bis Fertigstellung, da gibt es Abweichungen, aber das ist natürlich nicht eine komplett andere Vorgehensweise, das Produkt muss ja dann bei allen gleich sein.“ (7, 230) Nicht eine individuelle Handschrift wird angestrebt, sondern ein ganz bestimmtes, objektiv richtiges, perfektes Resultat.

Nur der exzellente Gärtner erlaubt sich eine Handschrift: „Ja, ungefähr so. Wir hatten einen Kurs, ich konnte einen Kurs besuchen beim Guber Naturstein oben, da sagte der eine Leiter: Der muss alleine arbeiten! Der ist so genau, das kann niemand nachahmen, das sieht man nachher sofort – zumindest die exklusiveren Kunden, die sehen, dass der eine ein Millimeter zwei hat und der andere hat vielleicht fünf Millimeter Fugen, oder. Das will man nicht, dann muss es einer alleine machen. Kein anderer in der Zentralschweiz mag an den heran: so schnell und so genau!“ (11, 458–462)

Die jungen Gärtner kennen und schätzen ausserdem den Aufwand und die Fachkompetenz, die hinter einer gelungenen Arbeit steht: „Wie haben die das dort gemacht, mit dem Gefälle, das geht mir alles auch in der Freizeit durch den Kopf.“ (1, 349–350) Oder sie kritisieren: „Das beste Beispiel diese Woche – wenn wir zum Znüni gehen, fahren wir an einem Garten vorbei, dort hat ein Baugeschäft eine Mauer errichtet. Dann fährst du vorbei und sagst: Schau mal links, die Mauer, die steht schräg! Dann hielt er an und wir stiegen aus, um uns die Mauer anzusehen – das ist nicht unsere! –, aber so Zeug, das ist überall so, wir beginnen zu schauen. Wenn der Abwart uns einen Baum scheisse schneidet, werde ich wütend, der schneidet einfach falsch. Und ich habe einen Kollegen, der arbeitet in der Metallindustrie, der sieht jede Mutter an jedem Geländer, und sagt: Was wurde hier wieder für ein Scheissdreck gemacht! Das beginnst du zu sehen, automatisch, ohne, dass du willst. Du nimmst es wahr, du nimmst die Regel war, ob jemand falsch geschnitten hat. Das ist im Unterbewusstsein, weil du damit jeden Tag zu tun hast...“ (10, 469–474) Laufend wird also das erlernte Geschmacksurteil an anderen Arbeiten gemessen, verglichen. So machen *wir* es, ist das entscheidende Urteil.

Und trotzdem, nicht jeder macht die Arbeit gleich genau, und das Arbeitstempo spielt dabei eine wichtige Rolle: „Ich bin zum Beispiel letzte Woche mit einem Vorarbeiter auf der Baustelle gewesen (Pause) – der, ich sage einmal, nicht so genau arbeitet, der ist auch immer relativ schnell und so – und da haben sie Steine eingeschnitten auf der Seite, und gemäss meinen Augen war das einfach nicht gut! Was sie dort, das war nicht ich, zwei andere haben dort eingeschnitten, und dann musste ich sagen: Das kann man ja so nicht anschauen! Das ist doch nicht sauber, so! ... äh, das spielt doch keine Rolle und so ... jeder sieht das ein bisschen anders, für einen muss es nicht so genau sein, er sieht das nicht so genau“ (2, 339–346); „ja, genau einhalten ist vielleicht übertrieben, aber man sollte schon plus minus etwa schauen, dass es so ist, weil so wurde es gelehrt und so ist es auch am besten. Man gibt ja nicht etwas weiter, was nicht gut ist. Wenn man es einem so sagt, muss es einen Grund haben, dass man es so macht, weil es so gut ist und es geht am Einfachsten und darum macht man es auch so“ (11, 300–304). Es wird gemacht, „wie es gezeigt wurde“ (6, 192–194). Es gibt also eine Handwerkstradition und ein Mass pro Betrieb – die Umsetzung der Handwerksnormen scheint nicht überall so ernst genommen zu werden.

Laufend werden also die Arbeiten anderer und ihre eigenen beurteilt. Damit verinnerlichen die jungen Gärtner die Normen, nach denen im Betrieb gearbeitet wird. Der Lehrmeister oder Vorarbeiter schaut es an und korrigiert, sieht auf den ersten Blick, wenn etwas auch im Aufbau

nicht stimmt, fordert Fachkompetenz ein: „Also, wenn ich einen Baum setze, dann sehe ich ja, ob der schepps drin steht oder gerade ... so mein ich das, das ist halt eine Ansichtssache.“ (8, 282–283) Steine werden perfekt vorbereitet, so dass sie nur noch gelegt werden müssen: „Ob es sauber ist, ob es stimmt, ob er etwas daran hinschneiden muss – Randabschlüsse –, ob er einen Stein daran hin-, abschneiden muss, oder ihn einfach legen kann, ob es eine schöne, gerade Linie ist von der Höhe her.“ (9, 239–241) Es ist eine „saubere“ Arbeit, wenn sie Schritt für Schritt von der Arbeitsvorbereitung bis zum Abschluss fachlich korrekt und auf Anhieb gelingt: Rasch, routiniert, kompetent. „Genau“ muss es sein, „sonst kommt blöd gesagt die Bleiwaage darauf und wenn’s nicht stimmt, dann ... ja“ (2, 259), wird häufig alles neu gemacht. „Und die Arbeit ist erst fertig, wenn alles gewaschen ist, alles geräumt ist“ (1, 315–316). „Diese Woche bin ich mit einer anderen Gruppe unterwegs gewesen, wir mussten Rasen machen, Unterhalt. Und der hat hinten auf dem Auto so eine Metallbox, wo das ganze Werkzeug drin ist, die hab ich geöffnet und es war ein huren Ghetto! Am Abend hatte ich genügend Zeit und habe dann das Material herausgenommen und schön eingeordnet und nachher war ich zufrieden.“ (2, 365–369) Zur Professionalität gehört also auch der Umgang mit Werkzeug und die Ordnung: „Es wird schon darauf geachtet, dass man am Mittag zum Beispiel Ordnung hat auf der Baustelle, das ist es schon Wert, meistens ist irgendein Bagger dort und das Werkzeug ist immer angeschrieben, die Lieferwagen sind auch alle angeschrieben. Da sieht man schon, da ist der und der Gärtner und nachher ist es nicht sauber gemacht, das Ganze, dann liegt das Zeug herum und die Strasse ist schmutzig, dann denkt man doch, den würde ich eher nicht – also ich denke es für mich auch –, den würde ich jetzt nicht engagieren.“ (11, 343–348)

#### **4.4.1.2 Wie junge Landschaftsgärtner ihre Integration in den Lehrbetrieb beschreiben**

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Interviewauswertung zur Kategorie B (Durch die Integration ins Berufsfeld eine ästhetische Praxis erlernen) dargestellt. Sie geben Auskunft darüber, wie junge Landschaftsgärtner ihre Integration ins Berufsfeld beschreiben und wie sie dabei die Arbeit des Gärtners erlernen.

##### **a) Die Integration ins Berufsfeld**

Der Lehreintritt wurde von fünf Interviewten (9/4/5/6) nicht als Krise oder Schock erlebt, aber als etwas „komplett Neues“ (9, 5). Dem jungen Bauernsohn (8, 31) scheint der eher „familiäre“ oder „kollegiale“ (9, 14) Umgang im Betrieb vertrauter zu sein, als einem anderen (9, 16–18); er fühlt sich „befreit“ – vor allem von der Schule und den Lehrpersonen, „wo alle immer so

anständig und brav waren“ (9, 32–33) und bemerkt, dass die Umgangssprache rauer sei, „mehr Bausprache halt“ (9, 29); „es wird hin und wieder geflucht“ (9, 29–30) oder es werden „Sprüche“ (9, 10) geklopft, „man spricht vielleicht etwas gröber miteinander“, bestätigen andere (1, 15 und 10, 33–40). „Ja, es ist einfach etwas völlig Neues, in der Schulzeit sind alle, waren alle gleich und auf dem Stühlchen, mussten folgen, zuhören und beim Gärtnern durfte man laut sein, es hat niemand interessiert – also, zum Beispiel untereinander ... Ich kam dorthin, Schüler, klein, dünn, (lacht) dorthin gekommen, und dann fingen sie an: Ja, lade doch schnell die Garette auf! – Schubkarre – und vielleicht noch einen Grabenwiesel ... Dann hab’ ich zunächst mal: Grabenwiesel, was ist das? Ja, das dort hinten, ich zeige es dir, der dort hinten! Dann versuchte ich den hervorzureissen – er war zu schwer ... Ja, ich müsste noch jemand haben! Also, komm! Hoaw!! (laut) und dann wird gelärmt...“ (7, 14–21)

„Am Anfang, wenn man als junger Bursche kommt, nimmt man alles ziemlich deftig und gross wahr, irgendwie arbeiten alle draussen, es sind abgehärtete Leute, einige laufen jetzt noch (25. Oktober) mit kurzen Hosen herum ... Es kommt nicht so darauf an, ob die Kleider schmutzig sind, das spielt keine Rolle während der Arbeit ... äh ... im Herbst zum Beispiel haben viele seltsame Mützen auf, weil es niemanden interessiert, es kommt nicht darauf an.“ (10, 22–27) Beschrieben wird ein sehr direkter, natürlicher Umgang der erwachsenen Männer untereinander, der es den jungen Männern erlaubt, sich umgehend zu integrieren. Auch der Lehrerssohn mit abgebrochenem Studium erwähnt, dass „einfach die Umgangssprache eine andere ist, als zum Beispiel an der Universität oder an der Schule sonst allgemein“ (4, 10–12). „Gärtner habe ich wahrgenommen als Leute, die anpacken können, die die Natur gern haben, lustig drauf sind, irgendwie offen, kreativ, ungefähr so, und nicht einfach stur etwas in den Boden gestampft haben (lacht)“ (5, 11–13), so beschreibt es ein Handwerkssohn und ein weiterer meint: „Sicher ist mir aufgefallen, dass sie etwas rauer sind meistens. Es wurde geflucht und so und beim Schnuppern kam mir das schon recht seltsam rein, es war schon speziell und danach ... ja, ich würde sagen, es sind meistens sehr selbstbewusste Leute, das ist mir aufgefallen und ... sie haben schon einfach ihre Gewohnheiten, natürlich die meisten naturliebend – also haben gerne die Natur – und so ... und sonst körperlich eher kräftig. Weiteres ist mir eigentlich nicht aufgefallen.“ (12, 5–10). Entscheidend ist, woher man kommt: „Ja, mein Grossvater war Gärtner“, erzählt einer, und dass er auf dem Land aufgewachsen sei (10, 246).



Es gibt „beim Arbeiten draussen mehr Freiheiten und mehr Spass“ (9, 6–7), trotzdem ist es „nicht mehr wie mit den Kollegen, es ist professioneller alles und so, du musst ... äh ... du wirst ja bezahlt dafür, du bist angestellt, kannst nicht einfach Seich machen und so. Die erwarten auch, dass du deine Arbeit gut machst“ (1, 9–12). „Es war einfach etwas Neues und dann war man dort und dachte: Jetzt bin ich in der Lehre, jetzt hat es angefangen ... und wie geht's weiter? Danach musste man sich irgendwie durchschlagen und war am Anfang noch etwas scheu, noch nicht viel gesagt, und irgendwann wurde es dann normal, wie Arbeitskollegen oder wie Kollegen sonst.“ (7, 9–12)

Lernende in Zweitausbildung haben andere Referenzpunkte als Schüler: „Das ist nichts Spezielles. Das ist eine Arbeit, man wird dreckig, als Arbeiter wird man dreckig: Man ist ja ein Arbeiter“ (3, 10–11), sagt ein Käser mit Berufserfahrung in der Kanalreinigung und doppelt nach, „ein bisschen Dreck im Garten ist nicht so schlimm wie Kanalreinigung.“ (3, 23). Ein ehemaliger Sportartikelverkäufer in Zweitausbildung sagt: „Also, was mir speziell aufgefallen ist, dass am Morgen die Arbeiter immer extrem früh im Magazin sind, also eine halbe Stunde vor Arbeitsbeginn oder noch früher zum Teil, einige, dass sie wirklich dort sind und viele Zigaretten rauchen und Kaffee trinken...“ (2, 5–7 / 10, 52–56) und dass Probleme mit dem Chef kaum angesprochen werden (2, 67–70), dass „vor allem in grossen Betrieben auch gelästert wird“ (10, 48). Auch dem Studenten ist aufgefallen, dass „wenn Einer Vorarbeiter ist, ist er der Vorarbeiter, wenn Einer der Lehrling ist, dann ist er der Lehrling und wenn Einer der Chef ist, ist er der Chef und es hat mich zum Teil sehr erstaunt, wie gewisse Leute sich dem Chef untergeordnet haben, als ob das irgendwie der König wäre“ (4, 31–33), ganz anders als mit den Lehrern, meint er noch. Ein weiterer, dessen Vater – heute Architekt – selbst eine Maurerlehre absolviert hat: „Es war sicher ungewohnt nach der Sekundarschule in den neuen Abschnitt einzusteigen, äh, viele dieser Gärtner sind mir eigentlich recht konservativ rübergekommen und auch so mit einem anderen Bild der Welt als ich, aber trotzdem irgendwie vertraut, und sie haben mich so akzeptiert und ich habe dann auch irgendwie so etwas Anderes hereingebracht und es hat sich daraus etwas Gutes ergeben.“ (6, 5–9) „Aber mehr so, dass sie ein stärkeres Empfinden haben für Bräuche und Traditionen als ich jetzt persönlich. Ich wurde dann zu diesen Sachen auch eingeladen, ich habe das nicht wahrgenommen (lacht), aber ich wäre dazu eingeladen worden.“ (6, 6–18) „Ja, was war der Unterschied? Dass alle mehr naturbezogen waren und alle grundsätzlich die gleiche Meinung hatten zu den Sachen – zu allem im Prinzip –, nicht so völlig der eine dort und der andere etwas Anderes, dort, wo ich schnupperte.“ (11, 17–20) Das bezweifelt ein anderer: „Einstellungen, habe ich zuerst gedacht, das könne man

etwas einordnen. Finde ich jetzt aber nicht, nachdem ich jetzt länger mit vielen Gärtnern zusammengearbeitet habe, habe ich das Gefühl, kann man von der Einstellung her nicht gross einordnen, vor allem auch politisch jetzt sicher nicht.“ (12, 13–16)

Die jungen Erwachsenen bemühen sich darum, die Arbeitsorganisation zu verstehen, sich einzuordnen. Angestrebt wird offenbar in vielen Betrieb ein sehr geregelter Ablauf: „Ab den ersten Minuten im Betrieb strikt geregelt alles, wirklich auf die Minute pünktlich und genau.“ (8, 5–6) Einer erklärt, wie es gemacht wird: „Am Morgen das Verlesen, wer mit wem zusammen ist, und dann gibt es eigentlich immer einen Vorarbeiter von denen. Der Rest sind halt Gärtner oder Lehrlinge oder Hilfsarbeiter oder so. Und die Vorarbeiter sind immer verantwortlich für die ganze Gruppe und dadurch schaut er eigentlich auf jeden, nicht nur speziell auf Lehrlinge, auch auf die anderen. Wenn sie etwas nicht wissen, wird's erklärt.“ (11, 248–252). Gruppeneinteilung, Arbeitsauftrag und Einsatzort scheinen klar (8, 11). „Du bekommst klare Anweisungen, am Anfang das und das machen, zack, zack, zack. Und es wird verlangt, möglichst schnell zu arbeiten, habe ich das Gefühl“ (2, 12–14), sagt ein anderer. „Neu waren für mich die ganzen strukturierten Abläufe, dass man auf die Zeit achten muss – eben, Zeit ist Geld. Man musste von Anfang an Gas geben im Betrieb, klar ist man Stift und alle achten darauf, so ein bisschen das...“ (5, 7–9) „Tagesablauf sehr geregelt, ich habe auch selten erlebt, dass Leute zu spät kamen oder so. Es ging wirklich immer um sieben los, jeder wusste, wie der Karren läuft, bis um fünf, viertel nach fünf. Was mir auch aufgefallen ist, dass viele keine Probleme damit haben, wenn es Überstunden gibt“, und „wir machen so lange, bis wir fertig sind und dann gehen wir nach Hause. Das ist einfach so und das Leben halt ebenso, arbeiten, arbeiten bis um fünf, dann ist man vielleicht um sechs zu Hause, essen, ins Bett, am nächsten Tag wieder arbeiten und am Wochenende ist dann einfach nichts“ (4, 48–56). Reibungen im Arbeitsteam entstehen, wenn etwa aufgrund mangelnder Organisation oder Koordination sinnlose oder nicht durchführbare Aufträge erteilt werden (8, 197–214 / 7, 81–85), „zu wenig gut vorausgeplant und hingeschaut“ (2, 55–56) wird, oder wenn einer der Arbeitskollegen ausfällig wird, „übersäuert“ (9, 89 und 97).

Eine klare Führung und strukturierte Abläufe sind erwünscht (8, 18), auch ein gewisser Druck durch den Vorarbeiter, „ein Albaner“ (9, 191), wird akzeptiert, solange dessen Fachkompetenz unangefochten ist: „Aber er macht's gut und am Schluss sieht es sauber aus und dann ist das gut so.“ (9, 180–181) Der Lernende hat sogar Verständnis für dessen familiären Probleme (9, 193). Sein hierarchischer Führungsstil – „aber er muss entscheiden, er muss die Verantwortung

tragen und dann machen wir es halt so“ (9, 175–176) – wird als „alte Schule“ bezeichnet oder als eher „gradlinig“ (9, 169–189). Das löst „Aggressionen, sicher (lacht), es stinkt mir, ehrlich gesagt, so“ (9, 175) aus, aber der Lernende kann als Einzelner nichts verändern und ordnet sich unter. „Meistens ist es klar. Aber es ist als junge Person manchmal schwierig – wie ich jetzt bin. Dann heisst es, du musst das machen und du hast noch einen Temporär dabei und der eine ist vielleicht dreissig – dass die dann folgen, die denken ja, der Junge hat mir nichts zu sagen. Dort wird es manchmal schwierig mit der Hierarchie. Also ich habe keine Probleme damit, derjenige, welcher der Chef ist, hat die Verantwortung, und wenn es nicht gut ist, wird der zitiert, das ist nicht gut, egal, was die anderen gemacht haben, denn er ist verantwortlich.“ (10, 350–355)

Auch in einem anderen Geschäft scheint der Arbeitsdruck riesig zu sein: „Ja, du bist immer am Chranpfe, klar kannst du dazwischen etwas trinken, da sagt niemand etwas, wenn du trinken gehst, aber du bist nicht einfach dort zehn Minuten mit dem Kollegen am Stehen und Plaudern, du kannst auch während dem Arbeiten manchmal miteinander sprechen. Das hat mich schon etwas belastet am Anfang, der Vorarbeiter, bei dem ich war, ist wirklich extrem gewesen. Zum Teil sagte er: Mach dies, mach das, einfach immer voll treiben, immer voll auf Zeit. Dann hab’ ich ihm gesagt, du kannst mit mir normal sprechen, ich bin erwachsen, ich habe gewisse Lebenserfahrung. Ich habe einfach meinen Rhythmus, in dem ich im Moment arbeiten kann ... und ich renne nicht den ganzen Tag auf der Baustelle rum, das mach ich nicht!“ (2, 27–35). Der Mitarbeiter mit dem unangepassten Verhalten allerdings, verlässt den Betrieb (9, 97).

Ein Junggärtner erlebt sein Team als richtig passioniert: „Ja, dass die meisten auf der grünen Seite ... die leben zum Teil richtig den Beruf! Zum Beispiel mein Vorarbeiter, oder die meisten hatten privat Tausende von Kakteen und alles“ (1, 23–25) und „die meisten bei uns machen auch privat so Gärtnersachen“ (1, 28), gärtnern: „Genau, ja. Und zum Beispiel auch von meinem Vorarbeiter, als ich angefragt wurde wegen einer Arbeit ... Er ist eben Schwinger und das war im ersten Lehrjahr noch und sie haben da einen gewissen Baumbestand gefällt für ihr Schwingfest und nachher ging es darum, dort wieder einen neuen Bestand von Bäumen zu bepflanzen, und da hat er meinen Oberstift, damals im dritten Lehrjahr, und mich angefragt und dann noch einen anderen Mitarbeiter und dann sind wir auch gegangen und haben die vier Bäume gepflanzt dort und erst letzthin habe ich gesehen, dass wir dort sogar noch in der Zeitung kamen“ (6, 108–114). „Also zuerst einmal, (Räuspern), die Gärtner sind speziell auf eine Art ... das habe ich gemerkt in verschiedenen Branchen. Also zum Beispiel die Metaller sind völlig

andere Leute als die Gärtner oder die im Detailhandel“ (10, 5-15). Und weiter: „Sie sind meistens sehr gedankenvoll nach der Arbeit, die Gärtner, sie sind lockere Leute, aber wenn’s um die Arbeit geht, wird es sehr ernst manchmal“ (10, 11-12), „nein, es sind nicht ernsthafte Leute, aber sie nehmen es ernst, aber vor und nachher ist viel Spass bei den Gärtnern, sie sind eigentlich sehr locker“ (10, 14–15).

#### b) Die Arbeit erlernen

Sie werden mit unerbittlichen Berufsanforderungen konfrontiert. Dabei spielt die körperliche Eingewöhnung in diesen harten Beruf für viele, die körperliches Arbeiten draussen nicht gewohnt sind, neben der Betriebsdynamik eine zentrale Rolle. Nur „2–3 Wochen“, scheint ein sportlicher Pfadfinder und Handwerkssohn (9, 52 / 5, 26 und 47) zu brauchen, um die langen Arbeitszeiten und das frühe Aufstehen „um viertel nach fünf“ (8, 46) – Arbeitsbeginn ist je nach Saison und Betrieb zwischen sechs und sieben Uhr – sowie die körperlich harte Arbeit durchzustehen. Einer sagt von sich: „Also ich bin körperlich in guter Verfassung gewesen. Ich habe viel Sport gemacht“ und „habe es aber später nicht geschafft, in ein höheres Kader zu kommen und dann habe ich aufgehört mit dem Sport“ (2, 96–97 und 105–106). „Sonst, ich war es mir gewohnt, dass es manchmal auch härter ist, nicht immer nur locker, easy in der Schule sitzen und zuhören, sondern auch anpacken. Das war mir nicht ganz unbekannt, aber trotzdem, man war am Abend müde – aber die Müdigkeit war physisch und nicht psychisch, das war ein grosser Unterschied, eigentlich, zur Sekundarschule“ (6, 28–32), erzählt einer. Für andere ist das eine Herausforderung, „es tat einem alles weh am Abend“ (8, 44), „da bin ich am Abend nach Hause, habe gegessen und bin schlafen gegangen“. „Körperlich ist es anstrengend gewesen. Ich ging nach Hause und war wirklich müde, ich wollte einfach nur schlafen, damit ich am nächsten Tag wieder fit bin, weil ich hasse das, wenn ich weiss, ich bin wirklich kaputt und am nächsten Tag noch immer kaputt, und jaaa, das zieht sich dann einfach nach und das habe ich nicht gerne. Ich gehe lieber schlafen, wenn ich müde bin, damit ich wieder fit bin.“ (5, 33–37)

„Zwei Monate schon“, so lange dauert es, bis man sich körperlich eingewöhnt hat (1, 52 / 10, 132 / 11, 39) – oder sogar drei (11, 39). Schwierig war auch das Stehen, „wirklich nur das, einfach den ganzen Tag zu stehen“ (8, 42 / 11, 38), „weil man den ganzen Tag draussen ist, auf den Beinen ist und dann kommt es noch drauf an, ob du im Unterhalt oder auf Stein arbeitest. Mit Steinen, das merkst du am Abend schon, wenn du den ganzen Tag Steine herumschleifst“

(1, 44–46). „Ja, ich denke plötzlich, einfach einmal schaufeln, ein paar Stunden, so wirklich kraftaufwendige Sachen, oder garetten oder Steine umeinanderbeigen, Platten den anderen bringen, um sie zu verlegen, solche Dinge gingen recht auf den Körper. Ja, und auch die ganze Zeit auf den Beinen zu sein, herumzugehen, Zeug zu holen, zack, zack. Man sitzt eigentlich nicht ab, man hat Znüni und Zmittag, wo man sitzt, und der Rest steht man, man ist auf den Beinen. Es gibt keine Zeit, jetzt setze ich mich mal hin und warte ein bisschen, nein, man ist immer auf den Beinen.“ (5, 39–45) „Ja, also am Anfang – man dachte, wenn man zu Hause mal etwas geholfen hat, auf dem Bauernhof, hat man mal schnell zwei Stunden lang gearbeitet und dann wieder hin oder hat etwas Anderes gemacht oder ist raus oder weiss Gott was – und dort, neun Stunden einfach arbeiten. Dort konnte man nicht einfach sagen: Ja du, ich mache jetzt etwas Anderes ... mache das dann später, dann musste man einfach dranbleiben. Zum Beispiel Verbundsteine legen: Einer gibt, einer legt sie und dann kommen die Steine einfach! Der gab immer weiter, dann dachte ich ... ja. Wiederum war ich froh, wenn ich auf Unterhalt war. Also Pflanzen schneiden, das war gemütlicher, nicht so anstrengend, das war etwas der Ausgleich“ (7, 34–42) und „so ein richtiger Bauernsohn bin ich halt nicht (lacht)“ (7, 50–51), findet er, weil die Eltern geschieden sind und er bei der Mutter aufwuchs. „Nein, das ist das Schlimme, der erste Winter ist wirklich schlimm, vor allem ich hatte Probleme mit den Fingern ... Die Winter sind auch jetzt noch hart, aber der erste Winter ... der letzte auch, als es so kalt war“ (10, 134–136); „ja und hart ist es auch, wenn es lange Nebel hat. Du bist draussen, wenn du im Büro bist, ist es dir egal, ob die Sonne scheint, aber wenn es dann zwei Wochen lang stockdichter Nebel ist, merkt man, dass die Leute mehr demotiviert, mehr hässig sind, als wenn die Sonne scheint, das merkt man“ (10, 140–143). „Und wenn’s regnet, merkt man so wie eine Solidarisierung. Es wird viel mehr ... dann ruft der Vorarbeiter an und fragt, ob es geht, wie es ihm geht, weil es ihm auch scheisse geht. Man tut sich dann in der misslichen Lage zusammen, dass alle glauben, jenem geht es auch so schlecht.“ (10, 148–151)

Vier der Lehrlinge wurden in ihrem Umfeld auf diese Umstellung vorbereitet: „Mein Bruder war Maurer und der sagte, Landschaftsgärtner ist ähnlich“ (1, 37–38); „es sagen alle, es sei brutal streng, alles“ (2, 95–96). „Ich muss es so sagen: Mir wurde oft gesagt, es sei sehr streng, und dann habe ich mir das so wahnsinnig vorgestellt und dann war es dann trotzdem noch, also nicht harmlos gewesen, aber ... ich sage, von meinem Betrieb her ist es sicher auch sehr gut geregelt worden, weil sie wirklich gut zu mir schauten.“ (12, 30–33) Weshalb ihm die körperliche Anpassung so schnell gelang, erklärt einer mit „der Motivation und der Tatsache, dass er auch sonst eher sportlich sei“ (9, 56–57). Die Motivation scheint wichtig zu sein: „Es

ist eine rechte Umstellung, aber ich habe mich eigentlich extrem darauf gefreut“ (4, 82), sagt der Student, „es ist hart, aber ich habe gedacht, es wäre noch härter, vor allem weil ich nicht so der typisch gebaute Gärtner bin.“ (4, 93–94) Ein anderer berichtet, „wenn ich Ferien habe, beginnt plötzlich einfach alles zu schmerzen“ (1, 174–175). „Ich habe das zehnte Schuljahr gemacht mit einem Tag Praktikum“ (10, 103), damit wurde ein Übergang geschaffen. „Nein, ich war froh, dass ich arbeiten konnte und nicht mehr in die Schule musste und es machte mir sehr viel Spass...“ (10, 117–118) Wer anderes kennt, äussert sich folgendermassen: „Es ist ein Ausgleich zum Alltag. Als Käser musste, hat man gewürgt, als Gärtner holt man Maschinen oder einen Kollegen, wenn man nicht mehr kann. Für den Körper ist es auch ein Ausgleich, dass er nicht mehr so stark belastet wird, wie beim Käser. Als Käser ist man früher fertig, kann man nicht mehr heben, weder als Gärtner schaut man, sage jetzt mal, dass man 20 Jahre auf dem Beruf arbeiten kann...“ (3, 55–59)

Lernende lernen zunächst, Lehrlinge zu sein. Sie müssen danebenstehen und zuschauen, „im ersten Lehrjahr schaut man eigentlich vor allem zu“ (9, 203). Man lernt „durch beobachten“ (4, 330). „Ich glaube, ich bin wirklich sehr gut im Beobachten, ich bin auch einer, der, wenn es ihn interessiert, sehr viel fragt: Wie geht das? Wie mach ich das?“ (4, 332–333) Das wiederum, sagt ein anderer, sei gefährlich: „Am Anfang muss man gut zuhören, man muss wenig sagen, möglichst nicht zu viel, man darf nicht sprechen, sonst wird man unbeliebt, wenn man am Anfang kommt – das merkt man relativ schnell –, zuerst muss man akzeptiert werden, vor allem bei einer so grossen Bude, da musst du reinkommen, es ist schwierig, wie das funktioniert, bei einem grossen Geschäft braucht es etwas länger, bis du nur schon wahrgenommen wirst, da hat es so viele Leute ... und nachher ist es sicher wichtig, zu welchem Vorarbeiter du kommst, einige zeigen mehr, andere weniger.“ (10, 368–374) Lehrlinge müssen zudienen – „bring mir das, bring mir das!“ (9, 68) – oder „putzen“ (1, 72). Aber auch das Zuhören scheint sehr wichtig zu sein. So sagt ein Lehrling in Zusammenhang mit dem Kundenbesuch: „Ich wollte auch, ich habe nicht nur zugehört, weil ich musste. Mich hat es auch interessiert, ich wollte wissen, wie das geht, denn ich wusste, im Zweiten, im Dritten muss ich das auch machen.“ (1, 97–99)

Sie werden schrittweise angeleitet: „Das wird uns im Betrieb Tag für Tag wirklich super alles erklärt.“ (8, 220) Oft werden sie persönlich durch einen Ausbildner oder den Lehrmeister betreut, „da wird es mir direkt gezeigt und erklärt, so und so funktioniert es und ich muss es natürlich anschliessend durchführen“ (8, 234–235). Gezeigt wird „am Ort! Zuerst wurde mir erklärt: Schau wir müssen jetzt das machen, das hast du noch nie gemacht, das macht man so

und so wegen ... wegen, weil man's so macht und es so am effizientesten ist. Später musste ich erklären, wie ich's machen würde, und nachher wurde mir auch gezeigt – mit Maschinen sowieso –, dann wurde alles gezeigt, wie man's in die Hand nimmt, wie man schneidet. Und dann musst du halt mal probieren und wenn es nicht klappt, kommen sie schon noch einmal und zeigen es“ (5, 191–196 und 6, 157–164). „Im ersten Lehrjahr hatte ich zwei Schweizer Poliere, die sind jetzt beide wieder weg, die haben mir schon gezeigt: Wir machen das so und so.“ (9, 210–212) „Mit völlig neuen Sachen, jetzt mal eine Mauer machen oder so, da haben sie einfach gesagt: Komm, da sind die Steine, du musst eine Mauer machen, du hast noch nie eine Mauer gemacht. Dann kam der Vorarbeiter, der hat gezeigt, und du hast zuerst einen Stein gebracht und dann konntest du schauen, ja, da passt einer, und so musst du das machen. Und dann hast du das eigentlich gemeinsam aufgebaut und irgendwann hiess es dann schon, da machst du die Mauer, und dann warst du einen halben Tag dort und hast alleine etwas – wenn du schon ungefähr wusstest wie ... dann kamen sie irgendwann, nach dem Mittag, wenn sie etwas anderes tun mussten, und dann wurde geschaut: Das ist gut! Zwar noch nicht so viel, aber es ist gut, und dann hast du weitergemacht zu zweit, zu dritt. Ich denke, so technisch und gartenbautechnisch hatte ich eine sehr gute Ausbildung. Mir wurde alles gut gezeigt.“ (5, 204–214) Ein anderes Beispiel: „Wenn es einfache Arbeiten waren, wurde es mir einfach gesagt, so und so geht's. Dann habe ich das gemacht. Wenn es ging, war gut, und sonst fragte ich wieder nach. Wenn es etwas Schwierigeres war oder wenn es eher darauf ankam, dass es sauber gemacht wird, weil man es schlussendlich sieht, wurde es mir gezeigt, oder ich wurde begleitet, dass daneben jemand war, der schaute – und kontrolliert hat sicher immer jemand, das ist auch heute noch so, dass wir kontrollieren lassen, weil schlussendlich hat der Chef oder der Vorgesetzte auf der Baustelle die Verantwortung, was der Lehrling macht, darum muss er auch hinstehen und deshalb wird's kontrolliert.“ (11, 232–239).

In diesem Abschnitt wird deutlich, dass der Jugendliche als Lernender einen Anspruch auf Ausbildung hat. Ganz gezielt wird er über diese Rolle eingeführt. Dabei scheint eine Bezugsperson ganz wichtig zu sein: „Ja, ich denke, dass es wichtig ist, dass du einen Ausbildner hast, der für dich zuständig ist. Und ich habe das Glück, dass ich einen guten hatte, der hat das auch gelernt. Er ist auch Landschaftsgärtner und jetzt ist er vierzig und bis jetzt ... und der war eigentlich für mich zuständig und ich bin am Anfang auch immer mit ihm mit und der hat mir alles ... Der hat sich Zeit genommen – er kann sich die Zeit vielleicht erlauben, weil er so gut ist, dass er sie wieder einholt mit dem Arbeiten. Wenn jetzt ein anderer mit muss, der so fünfundzwanzig, dreissig ist, der ist noch nicht so, der hat schon auch Erfahrung, aber noch

nicht so viel, der lässt sich vielleicht weniger Zeit, um zu erklären, bei dem ist im Kopf, ich muss fertig werden nachher, der Chef will es gut.“ (1, 266–275) In einem Lehrbetrieb gibt es sogar Samstagskurse zu Spezialthemen, die der engagierte Lehrmeister häufig selbst leitet (8, 220–231). Ein passionierter Gärtner hilft den Lernenden: „Am Feierabend, wenn wir geschnitten haben, gehen wir noch jede Pflanze durch, und das hat etwas abgefärbt auf uns, das machen wir auch und das finde ich eben nicht schlecht.“ (3, 209–211) Aber nicht jeder hat die nötige Geduld: „Man erklärt es ihnen und sie wissen einfach immer noch nicht, was zu tun ist – und das ist so ein Punkt, man verlangt, dass sie das Gleiche machen wie die im Dritten. Da gibt es schon Vorarbeiter, die finden, dass der eine oder andere den falschen Beruf gewählt hat...“ (3, 194–196) „Ja, das sicher, und manchmal musste man mir die Dinge fünfmal erklären. Und klar, ja, im Nachhinein versteht man das sicher, aber im Moment, wenn es wieder nicht gut ist, dann denkt man, ja nein! Aber im Nachhinein, wenn man zurückdenkt, eigentlich klar, verstehst du ihn irgendwie trotzdem“ (5, 218–221), erklärt einer. „Ja, man muss die kitzeln. Die laufen nicht den ganzen Tag herum und labern. Man muss fragen und wenn man ungefähr weiss, wie es geht, macht man halt und die greifen dann schon ein, wenn man’s falsch macht – und wenn keiner kommt, ist meistens gut“ (10, 396–398): „Das kannst du wieder rausnehmen und machst es noch einmal! In dem Sinn schon, klar, das gab es sicher ein-, zweimal.“ (5, 224–225) „Ja sicher, wenn er immer kritisiert und kritisiert, willst du es irgendwann einfach gut machen. Ich habe keine Lust darauf, ich will hören: Du hast es gut gemacht. Das hatte sicher seine positiven Seiten.“ (5, 232–234)

In anderen Betrieben scheint die Ausbildungssituation aufgrund der Fluktuation schlecht geregelt zu sein: „Mein Oberstift, der hatte das Pech, dass ein alter Serbe für ihn verantwortlich war und das hat man schon gemerkt, der hat einfach immer nur Handlangerarbeiten gemacht, es ist nie etwas erklärt worden, das merkt man.“ (9, 224–226). Ein anderer berichtet: „Manchmal wird dir etwas in die Finger gedrückt und man sagt: Komm, los, mach jetzt da. Da beobachte ich halt, wie’s der Vorarbeiter macht, und versuche das nachzumachen und da musst du viel Selbstinitiative zeigen. (Pause) Oder, wenn jetzt irgendwie (Pause) einer nur Rasen mäht die ganze Zeit und du musst immer den Blödsinn machen, etwas putzen oder so, dann musst du halt sagen: Du, ich will auch mal Rasenmähen! Ich muss das auch können! Und du musst dich halt dafür einsetzen“ (2, 271–277); oder „einfach einmal in eine Maschine reinsitzen. Dann lässt du sie an und fragst, kann ich machen? – das hast du noch nie gemacht, aber das soll keiner merken –, und dann machst du einfach. Dann zeigen sie es dir! Zu viele Leute, zu viel Stress, dann muss man einfach reinsitzen und machen. Ja, so ist es“ (10, 286–389). „In unserem Team



hatte jeder seine eigenen Methoden, dann kam ich hin und der sagte: Schauen Sie, ich mache das so! Er hat mir alles erklärt, was er gemacht hat. Der Vorarbeiter, der Chef, war nie auf der Baustelle – der war immer im Büro –, dann sagte er so und so und wie wär’s? Dann habe ich das mal probiert und am nächsten Tag war ich an einem anderen Ort, dann hat ein neuer gezeigt, wie er es macht. Dann kannte ich die Methoden aller und ich habe das draus genommen, was mir am leichtesten ging.“ (7, 208–214) „Mich hat man eher machen lassen und anschliessend korrigiert, das war etwa ihre Idee, eigentlich von beiden, das war einfach ihr System. Sie fanden, das funktionierte am besten – teilweise hat mich das auch geärgert. Dann sagte ich: Könnt ihr mir das nicht einmal richtig erklären, ich will das nicht wieder falsch machen, sagt doch einfach, wie ich’s machen muss! Dann mach ich es einfach so! Dann haben sie das auch so akzeptiert und haben mir gesagt, so und so. Dafür durfte dann aber auch ja kein Fehler passieren.“ (12, 189–186).

„Viele Dinge muss man auch spüren, wie ein Bagger. Da hab’ ich einmal den Polier gefragt, wie das mit dem Bagger sei, die Steuerung, die Kupplung, er sagte, er kann es mir nicht sagen! Was, du kannst es nicht sagen, du machst es seit zehn Jahren? Ja, das musst du spüren, das geht miteinander, so ist das jetzt auch bei mir: Jede Maschine ist anders, nur vom Sprechen lernt man’s nicht, das sind halt die Theoretiker, das funktioniert nicht. Du musst es bewegen, anfassen, man muss die Maschine spüren, ja.“ (10, 408–413).

Oft scheint die Ausbildung wenig geplant: „Nein, das war mehr zufällig. Ich habe über die drei Jahre ... vielleicht schon am ersten Tag etwas gemacht, was man im dritten Lehrjahr lernt, aber das kann man auch nicht! Im dritten Lehrjahr werden die Treppen behandelt, wie man auf der Baustelle eine Treppe macht und wenn ich Stift bin und dabei bin ... aber schlussendlich hat man mir alles gezeigt.“ (7, 247) Ein Betrieb arbeitet mit dem Lehrplan: „Als Lehrling hatten wir einen Lehrlingsbetreuer, dem mussten wir immer die Noten vorbeibringen – der wechselte bei mir gerade –, und dann hat der uns am Vortag jeweils gefragt zu den Prüfungen, ob wir noch Fragen haben, dann mussten wir die Noten zeigen. Und dann hat sich das so entwickelt mit einem Semestergespräch, mit einem Fragebogen, dann wurden die Ziele festgesetzt fürs nächste Semester.“ (11, 261–265) Ausbildungsziele im Betrieb wird das genannt: „Ja, genau und auch mit Sozialkompetenzen und alles ist immer ausgefüllt worden. Und man hatte auch so eine Liste mit den Lernzielen für die drei Jahre und wenn die Lehrlinge das Gefühl hatten, sie können das, konnten sie das wegnehmen und ins Couvert legen. Und schlussendlich hiess

es dann: Ja, das und das ist noch nicht so gut. Dann wurde das noch einmal angeschaut und gelehrt, besonders auf die Prüfung hin.“ (11, 267–271)

Manchmal werden fortgeschrittene Lehrlinge als Ausbilder eingesetzt: „Wir im dritten Lehrjahr sind im Moment hauptverantwortlich für die im ersten, weil einige machen Arbeiten, die ein Gartenbauer sonst nicht so macht, die müssen wir ihnen zeigen, sie kommen mit uns mit ... Es hat sehr viele Lehrlinge und wenig Vorarbeiter.“ (3, 198–200) Eigentlich wird jede ausgeführte Arbeit umgehend beurteilt (8, 236–237). Aber es scheint auch Betriebe zu geben, wo der Lehrling nachfragen muss: „Ich gehe auch oft zum Vorarbeiter und sage, du hast gar nicht geschaut, was ich gemacht habe, ist es eigentlich gut? Auch der Student wird kaum korrigiert oder angeleitet.“ (4, 339–347) „Gross besprochen eigentlich nicht, einfach noch schnell in drei Sätzen gesagt: Ja das und das, darauf musst du noch achten ... und nachher war das eigentlich gut. Wenn es nicht gut war, haben Sie gesagt: Du hör, das können wir nicht so stehen lassen.“ (7, 253–255)

Dann, im zweiten Ausbildungsjahr, übernimmt der Lernende bereits mehr Verantwortung: „Im zweiten Lehrjahr arbeitet man selbständig“ (9, 203–204); „im zweiten Lehrjahr war es dann anders, da wurde mir weniger gezeigt, eher ins kalte Wasser geworfen und ja ... dann hat es sich etwas geändert. Ich hatte dann mit mehreren Leuten zu tun und nicht mehr nur mit zwei Unterhaltsgärtnern – mit ihm und ab und zu noch mit einem anderen –, sondern dann mit mehreren Leuten ...es hat mehr gewechselt. Ich bin dann auf die Baustellen gekommen, eher ins Bauliche und nicht mehr auf dem Unterhalt und das ist auch gut gegangen, aber ich war dann mehr auf mich selbst gestellt und vom Umgang her war es auch etwas rauer“ (6, 164–170).

Je nach Lehrbetrieb werden die Lernenden schrittweise an anspruchsvollere Tätigkeiten, etwa den Rosenschnitt, herangeführt und dürfen anfangs noch nicht alles, was Frustrationen auslöst: „Es war etwas, das ich gerne schon selber gemacht hätte, da liessen sie mich dann nicht machen, weil, wenn ich es vermasselt hätte, das wäre dann schon nicht so gut gewesen. Zum Beispiel bei der Kundin schon von Anfang an Rosen zu schneiden, weil ... diese Kundin ist so heikel mit ihren Rosen, dass ich das sicher nicht machen durfte. Dann kam ich mir schon überflüssig vor, habe einfach zusammengeräumt und zusammengeputzt und ein bisschen den Stiftenjob gemacht, halt.“ (8, 78–83) „Also ... es gab schon Momente, wo Arbeitskollegen sagten: Hör, nichts gegen dich, du bist Stift, aber ... das müssen wir jetzt schnell machen, weil das muss so

und so und so! Also zum Beispiel Steine zuschlagen, da kann nicht der Stift, wenn die irgendwie so viel Geld kosten bei einem Kunden – einfach ein Schlag und alles ist kaputt. Dann regen sich nur alle auf: Du hast dann schon noch die Chance, das ein bisschen zu üben, aber das machen wir jetzt schnell! Aber pf! Sonst eigentlich nicht.“ (7, 91–97)

In einer dritten Phase geht es darum, Routine zu erlangen, zu „verbessern und beschleunigen“ (9, 204–208): „Ich war manchmal alleine auf der Baustelle, weil die Leute etwas holen gingen oder sie sagten: Ja, mach das, wir müssen noch schnell dort vorbei. Und wenn dann der Kunde kommt, oder der Bauführer, und der fragt Sachen und dann kann man es ihm erklären und man weiss, wovon man spricht, in dem Moment fühlt man sich schon als Gärtner, also jetzt in der Lehre, denke ich mal. Der kommt mich fragen und ich kann ihm Auskunft geben und ich kann ihm das erklären, weil ich weiss, wie es funktioniert und er versteht es nachher auch. Das sind so Momente, wo ich sagen muss...“ (5, 136–142) Oder ein anderer: „...wenn Kunden kommen und fragen, wie muss man das und das machen, und dann sage ich als Fachmann eine einfache Frage, dann kann man das beantworten und dann heisst es schon: Ja, danke sehr, Gärtner! Es ist schön, wenn man ein Lob bekommt von der Kundschaft.“ (11, 159–162) Einige Junggärtner können im dritten Ausbildungsjahr sogar eine Vorarbeiterfunktion übernehmen: „Ja, jetzt auf der Baustelle kann ich immer – das ist eine Grossbaustelle ... eigene Arbeiten kann ich selber machen und bekomme zwei, drei Personen. Dann kann ich die, wie wenn ich Vorarbeiter ... daran merkt man das schon. Die Arbeitsschritte und die Arbeitsabläufe, wenn man die langsam kennt.“ (9, 140–143). Ein anderer ist seit der Autofahrprüfung mit dem Firmenwagen unterwegs: „Und dann hat der neue Stift begonnen und dann hiess es einmal, ja ich könne mit dem Stift dort und dort hin, das und das holen und das machen. Dann ist der Chef gar nicht mitgekommen, ich bin allein zum Kunden, alles gemacht und im Rapport ... Danach haben sie die Rechnung geschickt, noch einmal vorbeigegangen, fragen, ob alles gut sei. Der Kunde sah ihn dann einmal und sagte, es sei alles tipptopp, dort habe ich gedacht...“; „ja (schmunzelt), ist schon ein gutes Gefühl, obwohl auf der anderen Seite, ich habe am Anfang schon gedacht, die Verantwortung ist alle bei dir, wenn ... Das ist dann das andere, du kannst dich nicht immer hinter dem Chef verstecken, da bist du dann verantwortlich“ (1, 214–222 und 7, 152–154). „Es war nicht immer so angenehm, weil ich manchmal schon etwas überfordert war, und er, aber er hat es gut gelöst und mich nie zusammengeschissen oder so etwas. Wenn etwas nicht klappte, sagte er – er wusste ja, dass ich noch in der Lehre war –, und sagte immer: Dafür machst du es gut, man könnte wirklich schon glauben, du seist ausgelernt, und so.“ (12, 133–137)

Während der ganzen Ausbildung gilt es, Vorgesetzte zu respektieren. Ein Betrieb scheint ein Grossbetrieb zu sein, mit mehreren, wechselnden Vorarbeitern, die die Ausbildung der Lehrlinge übernehmen, jedenfalls bemerkt der Lernende: „Ja, mit dem Chef habe ich eigentlich nicht viel zu tun, mehr mit dem Vorarbeiter, aber das hat jetzt auch wieder gewechselt. Jetzt habe ich eh einen neuen Chef. Er ist eigentlich recht offen, ich meine, die sind ja die Experten und die wissen logischerweise besser ... also ja, muss doch so sein“ (9, 158–161). Ein anderer Lernende hat einen Chef, der „würde am liebsten über alles die Hand halten, aber das ist halt nicht möglich, wir sind zu viele Leute ...“ (8, 168-169), es gibt zwar Strukturen. „Er ist der Hauptchef, ihm gehört das Ganze. Dann haben wir noch zwei Untergeordnete und die leiten die Baustellen an und für sich, aber er hat eine eigene Baustelle für sich, aber an und für sich hat er ein Auge über das Ganze – am liebsten würde er es allein machen“ und weiter, „...ja, aber er macht eine super Sache“ (8, 173–178). In einem anderen Geschäft ist der Juniorchef aufgrund eines Unfalls ausgestiegen und jetzt gibt es Zeitdruck, aber der Senior wird bewundert: „Ja, er sieht es dann einfach, er ist schon sicher 20 oder 25 Jahre in diesem Metier. Der kann auf die Baustelle kommen und sagt, ja das und das ist nicht gut. Und wir als Lehrlinge, wir sehen diese Fehler gar noch nicht ... das lernen wir erst mit der Zeit, wenn wir länger auf dem Beruf sind, vorher sehen wir das gar nicht“ (3, 162-165), und „dafür bewundere ich ihn auch, aber er kann auch pingelig“ (3, 168) oder „launisch“ (4, 393) sein. Vorgesetzte im Betrieb werden respektiert: „Das sicher, ja. Ich habe eigentlich immer den Höhergesetzten akzeptiert beim Arbeiten, sage ich jetzt, in den Arbeitskleidern. Persönlich (schmunzelt) ist das dann vielleicht eine andere Frage, ob man das dann...“ (11, 184–186) „Weil’s einfach so ist. Weil einfach so von früher her vielleicht, oder ich weiss es auch nicht. Das hat man, also ich habe gelernt, dass man gehorcht, wenn etwas gesagt wird. Klar, nicht auf das Extreme hinaus, aber grundsätzlich ist man anständig und fragt, wenn jemand höher gestellt ist. Wenn die Eltern im Privatleben etwas sagen oder so, hörst du darauf und dann wird gehorcht!“ (11, 206–210)

Ein junger Mann berichtet, dass sein Chef, der sich offenbar in die Planung zurückgezogen hat, etwas veraltete Arbeitsweisen vorschlägt: „Manchmal machst du es halt einfach, wie der Chef sagt, obwohl es anders besser wäre, aber du machst es trotzdem ... und ja, schlussendlich musst du immer das machen, was der Chef sagt – du kannst es ihm vorschlagen, aber wenn er nicht will –, er bezahlt! Er sagt wie“ (1, 247–250), und „das musst du locker nehmen“ (1, 257). „Im Grunde genommen ist es schon so, dass der Chef der Allwissende ist und über alles Bescheid weiss. Und in der Realität zeigt sich dann aber oft, dass der Chef mit veralteten Mustern in die heutige Zeit einzugreifen versucht und dann vielfach zeigt es sich, dass es dann modernere

Schemas gibt zu dem, was der Chef aufzeigt, .... ja“ (6, 128–141); „es ist sicher einfach so, dass der Chef in dem Beruf oder in unserem Betrieb schon der ist, der über alles Bescheid weiss, und es wirklich schwierig ist, ihm etwas beizubringen, dass er das aufnimmt und auch von einem Tiefergestellten, also vom am tiefsten Gestellten kann entgegennehmen“ (6, 206–210). Genau gleich ein anderer: „Manchmal, aber er hat manchmal auch gemerkt, dass er Fehler ... also, er hat drauf beharrt, dann hat er es gemacht und dann hat er gesagt: Oh, das war es ein Scheissdreck! Er hat es erst im Nachhinein eigesehen, er hörte nicht auf die anderen, die ihm sagten, das und das und das, oder er solle doch ein Kalender aufhängen, damit man weiss, wann man die Rasen gemacht habe und der erste Schnitt fällig wäre. Nein, sicher nicht, sicher nicht! Das weiss man doch! Und als man kam, war der Rasen so hoch, dass man mit der Sägissee statt dem Rasenmäher ... Da hat man sich schon gefragt ab dem Chef und gedacht: Wir haben es gesagt (schmunzelt).“ (7, 166–173) Und weiter: „... er hat einfach den Vorschlag ins Lächerliche gezogen: Wir brauchen doch keinen Kalender! Also wenn wir das nicht mehr wissen ... und ja, in drei Wochen passiert viel, oder, da kommt immer wieder neues Zeug, das man im Kopf behalten muss ... Ja, ich konnte es noch annehmen, sozusagen. Also es gab schon Momente, da ich wütend wurde und dachte, Gopferdammi, jetzt drehe ich am Rad, aber ... Nein, nein, das ist nur im Moment, wenn man sich richtig aufregt, wenn man zum Beispiel an so einen Rasen läuft, den Chef anruft und sagt, der sei zwanzig Zentimeter: Ja sicher nicht! Sicher nicht! Kommt er schauen, oh, das wussten wir nicht. Dann hast du einen hohen Rasen, es müsste noch in der Zeit liegen, irgendwie ... Dann wird man halt mal schnell wütend, aber wir haben es dann gemacht und einen Tag später... Ja, ja, das war ein Scheissdreck.“ (7, 174–187) „Er hatte schon gewisse Dinge, von denen er sagte, das haben wir schon immer so gemacht. Ja früher, da sprangen wir noch von Birke zu Birke beim Bäume schneiden, sagte er ... geschwungen! Und dann rübergesprungen! Ja! Wir haben's nicht so ernst genommen ... Er sei der Einzige, der noch richtig kräueln könne, jetzt wo man Bodenfräsen hat und alles. Er hat immer mit früher verglichen, früher haben wir noch! Und früher ... also, ist gut. Werkzeug gibt es natürlich schon anderes.“ (7, 190–197). „Momol, ich bin schon manchmal hässig geworden, aber nicht so, dass ich ins Magazin gegangen wäre, um ihm alle Schande zu sagen.“ (7, 200–201)

Der Junggärtner in Zweitausbildung: „Wir haben einen relativ jungen Chef – der ist vielleicht ... ja ... bald vierzig – und er ist schon recht, er gibt dir das Gefühl, dass einfach das, was er sagt, ist das richtige und...“ (2, 245–247), „also er kann sicher sehr gut (Pause) er ist sehr schnell ... Wenn er etwas gesehen hat, wie man das angehen soll oder so, ist er sehr schnell,

etwas umzusetzen und so, aber ihm fehlt einfach ein bisschen das Menschliche“ (2, 249–251). „Ja, er hat einfach gesagt, ich habe recht, so ist es: peng! (Pause) Ja, klar! Ich habe dann einfach gesagt: Ich mache das jetzt einfach, ich mag gar nicht mit ihm diskutieren, weil sonst artet es einfach aus und darum mache ich es auch, und du, dann ist es gemacht und ich habe keinen Stress und er regt sich nicht unnötig noch einmal auf... Aber klar, es gab schon Situationen, wo man etwas anders machen, auf eine andere Art, oder irgendwie ... Ja, das war schon so, aber das Wissen hatte er. Ich meine, er wusste über aaallles Bescheid! Das gärtnerische Wissen war extrem, es war das menschliche, glaube ich, das einfach nicht stimmte und ich muss auch sagen, ich war auch nicht immer hundert Prozent perfekt.“ (5, 162–169) „Das hatte ich schon, ja, ich hatte viel Respekt vor ihm. Ich wollte immer vermeiden, dass er mich zusammenbrüllt, darum habe ich mich gefügt, gemacht, was er sagte – weil ich keine Lust hatte darauf, das ist einfach Scheisse (lacht).“ (5, 178–180) „Ja, das sicher, ich wollte ihm nicht die Stirne bieten und sagen: Das passt mir nicht ... Ja, und so war es und so habe ich es durchgezogen und es kam gut (lacht).“ (5, 182–183) „Mmhh, ja mittlerweile wurde es zur Normalität, aber trotzdem immer noch ... ja, ich bin anders aufgewachsen, als es jetzt im Betrieb ist.“ (6, 146–147)

Ist der Lehrmeister, im Sinne einer „Meisterlehre“, ein Vorbild? Der Geschäftsführer muss heute nicht zwingend der Lehrmeister sein. „Ich hatte eigentlich zwei Chefs, der Lehrmeister und sein Bruder, der auch Geschäftsführer war. Das waren eigentlich beide meine Chefs und dort war spannend, dass sie sehr unterschiedlich waren. Der eine war wirklich der Chef, der alles konnte, eigentlich, und alles wusste. Und damit hatte ich nie wirklich Mühe, weil ich nichts fand, wo ich hätte sagen können: Da hast du einmal nicht recht. Wenn er so auftrat, hatte er auch wirklich recht und von dem her fand ich es cool, dass er auch grade so kommt, wenn er weiss, dass es stimmt, da gibt es keine Zweifel, da muss man nicht mehr lange überlegen oder eine andere Theorie aufstellen oder so und von dem her war es gut“ Und er ergänzt: „...viel Erfahrung und die Meisterprüfung. Es gäbe immer Verbesserungsmöglichkeiten irgendwo, aber da hatte ich nie Mühe. Später, als ich mehr Erfahrung hatte, habe ich einfach immer gefragt: Könnte man nicht auch so ... Und auch dort hatte er immer eine Antwort, dann musste ich sagen, ok, ja, stimmt, es leuchtet mir ein... Und von dem her hatte ich nie Mühe dort. Beim anderen Chef – er hatte auch schon viel Erfahrung, ist aber nicht wirklich so rübergekommen – ähm ... so macht man's! Er hat es einfach anders gut gelöst. Er hat immer auch Freiraum gelassen für eigene Ideen und dann haben wir zusammen diskutiert und so, zusammen eine Lösung gefunden, und das war auch super ... Er glaubte nie, er sei der Beste oder so. Wenn er dann wirklich etwas gesagt hat, dann war auch wieder klar, dass er es einfach kann, dass er es

weiss.” (12, 154–172). Beim Studenten scheint die Geschäftshierarchie durch private Beziehungen beeinflusst zu sein, auch der Lehrmeister kann seine Rolle nicht erfüllen (4, 267–317).

#### **4.4.1.3 Wie junge Landschaftsgärtner ihren perzeptiven Kompetenzerwerb reflektieren**

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Interviewauswertung zur Kategorie C (Den perzeptiven Kompetenzerwerb bewusst wahrnehmen) dargestellt. Sie geben Auskunft darüber, wie junge Landschaftsgärtner ihren perzeptiven Kompetenzerwerb reflektieren.

Ein junger Gärtner in der Ausbildung berichtet dazu: „Jetzt sieht man wirklich Tag für Tag, wie sich die Pflanze verändert. Man sieht den Zustand, Sommer, Winter, Herbst und Frühling, man sieht wirklich alles. Zuvor schaut man hin, ja, sieht etwas anders aus, aber jetzt wird das richtig wahrgenommen. Jetzt sieht man, wie das Laub fällt an und für sich ... das ist schon speziell“ (8, 310–314), und weiter, „ich habe einfach eine andere Wahrnehmung, jetzt in dem Sinn“ (8, 316). Ein anderer Lernender bestätigt: „Bei mir ist einfach extrem – das hatte ich vorher nicht –, dass ich rieche, wenn es Sommer wird langsam, also Frühling, und den Wind, ich merke richtig, wie sich die Luft verändert...“ (1, 362–363). Ein Dritter sagt zur Wahrnehmungsveränderung Folgendes: „Ich habe mich daran gewöhnt, sagen wir es so. Man lebt damit, ich bin gerne draussen, ich brauche es. Wenn es regnet, dann regnet es und wenn es schön ist, ist es schön, ich habe es gern. Auch die ganzen Veränderungen der Jahreszeiten, es ist immer schön, man erlebt es, man sitzt nicht nur drinnen und schaut zu, wie die Blätter runterfallen, sondern man ist draussen und riecht es. Es riecht anders, wenn es Herbst oder Frühling ist – das ist es! Das ist es!“ (5, 320–325). Und er bestätigt: „Ja, eben, aber weniger wenn die Sonne richtig runterbrennt! Irgendwann ist es schon anstrengend. Mehr im Frühling, Herbst. Vor allem im Frühling, wenn es wieder warm wird, dann sicher, und aber auch im Herbst. Ich finde es sehr schön, wenn es draussen neblig ist, dann draussen ... dann fühle ich mich lebendig. Es ist nicht kalt, es ist angenehm, es ist auch die Stimmung, wenn der Nebel draussen ist ... Oder wenn es völlig regnet und es verseicht einem alles und das Wasser kommt von allen Seiten, es ist schon ... also ich finde das beeindruckend! Man kann einfach nicht mehr arbeiten, wenn’s so regnet, wenn man mit Stromgeräten draussen arbeiten muss – das kann man nicht, vergiss es. Lässt du die Maschine an, butzt es dir eine – das kannst du einfach nicht und was machst du jetzt? Mit Erde arbeiten, wenn es voll seicht, geht auch nicht, das verändert sich auch, es wird zu Schlamm und Matsch und nicht mehr wirklich bearbeitbar, das ist sicher. Das sind so die Einflüsse, die man merkt.“ (5, 350–361).

„Der Kuchenbaum, damit hatte ich ein Erlebnis ... Ich lief irgendwo und roch einen Kuchenbaum, der muss hier in der Nähe sein, weil der so extrem riecht, aber ... es ist etwa das, mehr, also so Extremes über die Blüten könnte ich jetzt nicht sagen.“ (11, 375–378) Sie kennen die Pflanzen nicht nur, sie riechen sie: „Eben jede Pflanze – wenn wir bei den Gerüchen sind. Man schneidet eine Hecke, das riecht anders, ob man einen Buchs schneidet oder eine Eibe.“ (5, 331–333) Ein junger Gärtner erlebt seine Wahrnehmungsveränderung ganz bewusst: „Ja! Sonst würde ich es nicht machen. Für andere ist irgendein Metallteil schön, vielleicht für jeden, der das macht (lacht), aber für mich, der das noch nie gemacht hat, ist das einfach ein Teil, und für mich ist der Garten schön, die Wahrnehmung. Das ist auch so was zum Beispiel: Man achtet viel mehr auf den Sonnenuntergang – jetzt blöd gesagt (lacht) – oder ein schöner Baum oder eine schöne Landschaft. Man achtet sich viel mehr und gibt dem viel mehr Bedeutung! (Pause, leise) Weil es einem gefällt, das ist nicht nur der Garten alleine, es geht fast um die ganze Natur. Eben zum Beispiel der Sonnenuntergang, da hält man an mit dem Auto und schaut sich den zehn Minuten an, das käme einem Metallbauer nicht in den Sinn, ja einfach so ... schon so Sachen ... oder Gärten, wenn man auf Besuch ist und dort einen schönen Garten sieht, kann man den zwanzig Minuten lang anschauen gehen und der andere sitzt am Tisch derweil und säuft drei Bier ... Weil es einem gefällt, weil es einen interessiert.“ (10, 615–625) Viel distanzierter der Student: „Ich konnte das erste Mal beobachten, wie sich die Natur über das Jahr verändert. Das konnte ich vorher nie beobachten. Es war einfach plötzlich Winter.“ (4, 435–438) Aber die Erde blieb „Dreck“ für ihn (4, 402) und so ist zu bezweifeln, ob seine Wahrnehmung für die genaue Analyse der Bodenbeschaffenheit ausreichend differenziert ist.

Aus dieser geschärften und reflektierten Wahrnehmung heraus entwickelt ein guter Gärtner Vorstellungskraft. Oft wird das Gestaltungspotenzial der Materialien genannt, „was man daraus machen kann“ (8, 300) – auch von Erde oder Stein. Sie verändert sich mit steigendem Fachwissen: „Man schaut es ganz anders an.“ (8, 303) „Wenn man einen Stein anschaut, dann weiss man, wo er gemacht wurde, dass den die Portugiesen zugeschlagen haben zum Beispiel, oder wie der zugeschnitten ist, und dann schaut man das anders an, weil man mehr weiss über diesen Stein. Ssonst denkt man, ja, ein viereckiger Stein.“ (7, 336–339)

Junge Gärtner lernen Pflanzen kennen: „Man kennt sie eben und wenn ich irgendwo durchgehe, dann bestimme ich gleich alles.“ (9, 284–286 / 1, 246–247) „Ja, ich schätze sie einfach mehr, schon früher, wenn man spazieren ging, sah man die Landschaft: Ja, schön. Aber jetzt schaut man genauer hin, schätzt alles noch mehr.“ (9, 290–291) „Wenn ich zum Beispiel durchs Dorf



gehe, mir das Ganze anschau, dann beobachte ich anderes als nur die Häuser, dann schau ich die Gärten an... ums Haus und sehe: Ah, da ist etwas krank. Man schaut das Ganze anders an ... und man sieht an vielen Orten den Aufwand, der betrieben wird erst jetzt, wo man zuvor dachte, ja gut...“ (8, 318–321) Viele der jungen Gärtner wählen den Beruf, weil sie schon zuvor einen starken emotionalen Bezug zur Natur hatten, ihr Interesse daran und die Zuneigung dazu wurden im Elternhaus geweckt: „Ich bin in der Natur aufgewachsen, in den Bergen“, und später, „ja, das gibt mir extrem viel“ (2, 419 und 438). Ein anderer Gärtner in Zweitausbildung erzählt von seinem Vater: „Pflanzen nicht, die hat er nicht gekannt, das haben wir von den Grosseltern gelernt, mit ihnen sind wir auf die Alp im Sommer. Und das, was wir heute im Garten haben, was man nicht will, dem sagt man Unkraut, aber das ist gar keines, das sind alles Heilkräuter. Und das ist das, was ich von meinen Eltern und Grosseltern lernen durfte... Gut, ich weiss jetzt, was Aushub und Lätt ist, aber alles andere hab ich von meinen Eltern gelernt, was andere in der Lehre lernen“ (3, 260–265).

„Nachher in der Gärtnerlehre habe ich begonnen, die Pflanzen zu lernen, oder hat man die Pflanzen genauer angeschaut, auch vom Boden her, was sie brauchen und alles und nachher mit der Zeit schaut man das anders an und denkt, die Pflanze wächst etwa so viel – man weiss einfach mehr darüber, man schaut einen Menschen ja auch anders an, wenn man etwas Hintergrundwissen hat über ihn, wie er reagiert und wie dass man, ja ...“ (7, 325–330) Die Wahrnehmung verändert sich „gegenüber von Pflanzen sicher ... Also früher ging man raus und hat einen Baum als Baum gesehen, so wie er gerade ist. Und mittlerweile gehe ich raus und schaue einen Baum an und sehe den in Gedanken, wie der sich entwickelt und ... oder wie er in den verschiedenen Jahreszeiten aussieht und nicht mehr so, wie er einfach ist. Und automatisch kommt mir der lateinische Namen in den Sinn, so Sachen, und auch der Standort ... Automatisch, ohne dass man's will, kommt es einem in den Sinn“ (6, 217–220).

Die gesteigerte Fremdwahrnehmung scheint sich auch auf die Selbstwahrnehmung zu übertragen: „Ja, schon, man merkt es schon, irgendwann kommt die Sonne und dann gibt sie warm und in gewissen Jahreszeiten merkt man dann, wie warm es ist, welche Zeit es ist, wo die Sonne steht, wie stark habe ich schon Hunger – wenn ich Hunger habe, könnte es etwa elf Uhr sein –, mit der Zeit merkt man das, das ist speziell. (Pause) Dafür nachts im Ausgang habe ich keine Ahnung, da denk ich oft, es ist zwölf und es ist halb drei! Aber wenn ich draussen arbeite, bräuchte ich keine Uhr, fast!“ (10, 522–527)

Sogar monotone Arbeiten werden unter Umständen als etwas Positives erlebt: „Es ist ja meditativ das Ganze, es ist so.“ (8, 91) Und weiter: „Ich weiss nicht, wie ich Ihnen das erklären soll, das ist schwierig. Am Anfang hat es mich schon gelangweilt so auf der Anlage, und der soll halt machen. Und jetzt ist es schön, wenn man etwas Eintöniges machen kann und nicht die ganze Zeit Abwechslung und Hin und Her, das ganze Trallala. Das gefällt mir, mit der Zeit ... und ich habe das noch ganz gern.“ (8, 93–96). Sagt einer: „Wenn man einen Berg von Steinen vor sich hat, den man putzen muss und nachher wieder verlegen wo – es ist immer die gleiche Arbeit, monotone Arbeit. Man muss immer das gleiche machen und das einen ganzen Tag oder zwei Tage lang – aber handkehrum habe ich dort gemerkt, dass ich in mich hineingehen kann und dort so Sachen überlegen, dass ich mega viel Zeit habe für das. Und daraus habe ich gute Gedanken gezogen, egal über welches Thema.“ (4, 106–111) Ein anderer junge Gärtner musste hingegen „zwei, drei Monate nur am Verbundsteine legen“ (9, 73) und kommentierte, „mit der Zeit hatte man das natürlich auch gesehen“ (9, 73), für ihn „wurde es nur noch schlimmer“ (9, 77) mit zunehmendem Ausbildungsstand. „Am Anfang ging es mir ein bisschen zu wenig schnell vorwärts“ (2, 118), kritisiert der junge Mann in der Zweitlehre. „In der Lehre musst du nicht meinen, dass du wünschen kannst, was du machst, da musst du machen, was dir gesagt wird (1, 87-89) – etwas Rücksicht nehmen“ (10, 194–195), formuliert ein anderer verständnisvoller. Ein weiterer Lernender kommentiert monotone Arbeit so: „Mühe hatte ich nicht, ich wusste, sie muss gemacht werden und man macht dem Kunden eine Freude und wenn wir etwas für den Kunden machen können, das ihm Freude bereitet, mache ich das gerne.“ (3, 77–79) „Ja ... ich habe einfach immer gedacht, das muss auch gemacht werden und dann ging es eigentlich schon.“ (11, 62–63) „Nein, ich hatte immer zu tun, ich bin auch offen gewesen dafür, ich habe gefragt, wenn ich nichts mehr zu tun hatte, ob ich etwas machen könne, nicht einfach gewartet, bis sie kamen und mir sagten, da wäre noch was. Ich bin immer eigentlich ... ich habe die Arbeit gesucht.“ (11, 77–79)

#### **4.4.1.4 Wie junge Landschaftsgärtner ihre Selbsterfahrung in der Berufsbildung kommentieren**

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Interviewauswertung zur Kategorie D (Die Selbsterfahrung im Berufsfeld reflektieren) dargestellt. Sie geben Auskunft darüber, wie junge Landschaftsgärtner ihre Selbsterfahrung in der Ausbildung zum Landschaftsgärtner kommentieren.

Werkzeug und Maschinen sind dem einen Junggärtner nicht wichtig: „Also, doch, man braucht sie zum Arbeiten so, aber sonst ... nein, das gehört auch dazu, wie im Büro der Computer.“ (9, 363–364) Manche kennen die Maschinen bereits von früher: „Ja, manchmal, wenn ich schulfrei hatte am Nachmittag, bin ich mit dem Vater arbeiten gegangen, dadurch sind die Maschinen normal.“ (2, 466–467) Auf dem Bagger zu sitzen, macht „Spas“ (9, 367), mehr nicht, „das ist mein Beruf ... der kann vielleicht den Plan zeichnen und ich kann nicht mal eine gerade Linie machen, es ist jeder verschieden“ (9, 376–377) oder „das ist halt berufsbezogen, aber sonst in der Freizeit oder im Ausgang merkt man das nicht extrem (5, 383–384)“; „ja, wenn man da etwas macht, zum Beispiel mit der Motorsäge, dann stehen gewisse im Hintergrund und denken, ja macht ihr das! Noch ein paar dumme Sprüche und dann hat es sich, ja. Gross Veränderung? Sie könnten es auch, wenn Sie mehr damit arbeiten würden“ (7, 375–377). „Ich fühle mich stärker und habe mehr Möglichkeiten dadurch. Also wenn ich im Bagger sitze, habe ich mehr Power, um etwas zu bewegen und es gibt mir das Gefühl, ich könne mehr...“ (4, 472–474), sagt der ehemalige Student. „Ja sicher, ein anderes Verständnis für Technik als diese, und vor allem im Praktischen ... und ich denke auch ein Stück weiter in einem gewissen Punkt und ihnen etwas voraus, wobei, sie haben ein anderes Stück, andere Belange, wo sie sicher weiter sind.“ (6, 249–257) Und ein anderer sagt: „Man weiss mehr, was man kann, und man weiss, man kann seine Fähigkeiten praktisch einsetzen wie auch theoretisch. Es sagt einem etwas, wenn man ein Gerät sieht. Man weiss, wie man das einsetzen kann und es ist nicht mehr einfach ein Hammer oder eine Schaufel, sondern die Schaufel braucht man für das und das. Es gibt verschiedene Schaufeln, es gibt Schaufeln, die man braucht um eine Pflanze zu setzen, dann kann man eine Schaufel einsetzen zum Schneeschaufeln, oder um Erde auszuheben oder um Beton zu schaufeln – und es ist nicht mehr einfach eine Schaufel, die ohne Grund im Raum steht.“ (6, 253–259). „Sobald sie irgendetwas ... oder, nicht einmal die Maschinen, nur schon etwas Handwerkliches ... Du nimmst einen Nagel und schlägst den ein, aber der kann dort stehen und Probleme haben. Es tönt jetzt übertrieben, aber es ist so! Dann hast du ein Plakat gemacht – weil der Kollege wurde achtzehn –, wir haben die Agraften eingeschlagen, zäck, zäck, zäck. Er hat es nicht fertiggebracht, es sah einfach nicht schön aus! Und der Kollege, der Polymechaniker lernt, er ist auch in einem handwerklichen Beruf, der hat den anderen kritisiert, aber er fand, es kommt nicht so darauf an. Aber dir ist es eben wichtig, dass das richtig gemacht wird. (lacht) Ja, es ist so ... handkehrum, dafür habe mit dem Computer nichts am Hut, da stufen sie dich als Hinterwäldler von der hintersten Ecke ein. Aber das interessiert mich einfach nicht, es geht halt einfach um die Interessen. Mit den Maschinen ist es so ... im Nachhinein

bereue ich es viel mehr, dass ich mit vierzehn nicht ein Töffli gekauft habe und das nicht hundert Mal auseinandergenommen und zusammengesetzt habe ...“ (10, 540–551)

Ein weiterer Lernender sieht vor allem auch die Gefahren von Maschinen: „...wenn du’s nicht kennst, machst du’s einfach, aber wenn du schon mal einen Unfall gesehen hast, oder davon gehört hast, wenn es dir bewusst ist, was du machst, gehst du vorsichtiger an die Maschinen ran, scheint mir.“ (1, 405–407) Ein junger Gärtner nimmt „lieber Werkzeug in die Hand“ (8, 330), „damit kann ich richtig arbeiten, nicht so Baggerli, das Zeug herumschaufeln“ (8, 329). „Klar, am Anfang hattest du keine Ahnung, wie man eine Schaufel in die Hand nimmt, und jetzt schaust du die Schaufel an, du nimmst sie in die Hand, du überlegst nichts mehr, wie muss ich jetzt ... es ist selbstverständlich. Ausser bei Dingen, die man nicht oft tut – dann, ja, ah so muss ich’s machen –, aber auch das in einigen Jahren ... Aber die alltäglichen Sachen, Schaufel, Pickel ...“ (5, 370–374) Es wird davon gesprochen, dass manche „zwei linke Hände haben“ (9, 335–336) und „da sind wir schon etwas mehr gefragt, also die, die auf dem Bau arbeiten – natürlich wegen dem Vertrauten mit dem“ (9, 336–337), „ich bin begabt dafür!“ (3, 307), „vor allem man merkt, dass man begabter ist als andere, weil man’s auch schon gemacht hat, weil man mehr Erfahrung hat, es sich mehr gewohnt ist mit Werkzeug zu arbeiten das ist ... verändert vielleicht, dass man selbstsicherer wird, wenn man mit Werkzeug umgeht“ (11, 406–408). Sie bezeichnet sich als „anpackend“, „ich gehe hin und mache“ (8, 353) oder als abgehärtet: „Ja, du wirst körperlich und so einfach viel gröber, wenn irgendwo eine Wunde offen ist oder so, das ist nicht schlimm, es heilt wieder...“ (2, 476–477) Ihre Kollegen im Gegenteil beschreiben sie folgendermassen: „Mhh, das ist, wie soll ich das sagen ... Ich bin der Arbeiter und sie halt die Studierten, blöd gesagt“ (8, 356–357); „ich kann es besser, ich weiss nicht, wie ich es anders beschreiben soll, ich bin nicht der Theoretiker, ich bin mehr der Praktiker ... und von dort her, es liegt mir einfach ...“ (3, 309–310); „ich bin rauer und abgehärteter“ (2, 488); „ich würde sagen, Beruf ist Beruf und nachher ist Ausgang und dann ist jeder in der Freizeit und da lebt man und da merkt man nicht extrem, was ... ah, das ist ein Handwerker ... du bist ja nicht am Arbeiten und siehst das extrem ... Klar, du siehst, wie er sich bewegt, ja. Man sieht es schon ein bisschen, ob einer vom Bau kommt oder einer im Büro sitzt, das sieht man. Ja, zum Beispiel die, die im Sommer nicht wirklich braun sind (lacht)“ (5, 386–390). Privat suchen manche aber gerade diesen Kontrast: „Mit den Handwerkern, das ist gut und schön, aber es ist mir ein bisschen ... zu beruflich bedingt, das Ganze“ (8, 367–368). Oder sie lieben das Handwerksmilieu: „Nein, einer ist im Büro, aber der ist querschnittgelähmt. Der war Dachdecker und ist runtergefallen, jetzt muss er im Büro arbeiten. Er sagt, wenn

schlechtes Wetter ist, ist er froh drum, und wenn schönes Wetter ist, bereut er es, dass er sich nicht angebunden hat, aber ja..." (3, 317–320); „die meisten Kollegen sind eigentlich auch Handwerker, arbeiten die meisten auch irgendwie draussen und dadurch fällt es nicht gross auf“; „mein Vater ist auf dem Bauernhof aufgewachsen, kann auch mit Werkzeug umgehen, von dem her“ (11, 422–423) ist das normal, möchte er vielleicht sagen. Nur für den Lehrersohn ist es etwas Aussergewöhnliches: „Also, ich muss sagen, ich war schon immer fasziniert und begeistert vom Werkzeug! Das hatte ich schon immer.“ (4, 444–405) Er interessiert sich mehr für das Bauliche des Berufs und sammelt sogar Werkzeug.

Die Identifikation mit dem Gärtnerberuf wird angestrebt: „Da kam der Chef und sagte, ich soll mit ihm ins Büro, er wolle mit mir etwas anschauen. Dann schaut man das gemeinsam an und dann heisst es, nächsten Montag beginnst du damit, du hast das Auto und ich gebe dir noch einen Mann mit und ... dann musst du selber machen. In dem Moment weisst du, jetzt stufen sie mich so weit ein, dass ich selber machen kann. Das ist schon ein entscheidender Punkt.“ (10, 266–270) Die Bestätigung kann aber auch aus dem Umfeld kommen: „Es kommt fortlaufend ... in der Verwandtschaft und auch von den Kollegen ... immer mehr Anfragen. Sie hätten etwas zu Hause zu machen und so, ob ich etwas machen könnte, Sträucher schneiden oder Sitzplatz machen oder so ... Einfach solche Sachen, wo ich merke, ich bin jetzt Gärtner und nicht mehr Verkäufer!“ (2, 197–200) „Gegenüber meiner Nachbarin zum Beispiel, sie ist dann auch, als sie das erfahren hat, mit Fragen zu Pflanzen und zu Schädlingen und wenn sie sonst irgendwelche Fragen hat zu wie sie ihren Balkon gestalten könnte, ist sie dann eigentlich an mich gelangt mit diesen Fragen. Dann habe ich wirklich gemerkt, ich bin als Gärtner gefragt jetzt und nicht mehr als ihr Nachbar, der noch in der Schule ist ... eigentlich als Fachmann.“ (6, 100–104) „Das erste Mal, war glaube ich im zweiten Lehrjahr, da fragte jemand, ob ich bei ihm zu Hause etwas machen kann. Dann sagte ich ihm, ich würde kommen und fragte einen vom Geschäft, ob er mir zeigen würde, wie und ob ich das richtig sehen würde, nicht dass ich etwas mache, was man nachher wieder rausreissen muss und es trotzdem der Gärtner machen muss, oder.“ (7, 138–142)

„Der Gärtner ... ich vergleiche das immer gerne mit dem Maler. Wenn der Maler kommt, ist ... wird es hässlicher. Am ersten Tag ist es wunderschön, dann nimmt es ab und ab. Beim Gärtner ist genau das Gegenteil der Fall: Wenn der da gewesen ist, dann sollte es erst richtig schön werden – zum Beispiel es gibt Pflanzen, die gesetzt werden, die sind nicht von Anfang an schön, die werden erst mit der Zeit schön. Das gefällt mir so an diesem Beruf, das ist das

wirklich Schöne an diesem Beruf.“ (8, 386–392) „Ja, ich mache gern den Gärtner, möchte nicht der Maurer sein“ (3, 132): „Ja, ich denke schon, das ist ja das Ziel, man macht die Lehre ja dafür und dann denke ich, kann man schon stolz sein, wenn man als Gärtner gesehen wird, weil sonst lernt man den falschen Beruf, glaube ich, wenn man das nicht sein kann.“ (5, 151–154) „Ich muss mich nicht schämen mit diesem Beruf, es ist ein schöner Beruf. Es ist sehr abwechslungsreich, ich bin schon stolz – ich bin vor allem stolz darauf, dass ich so spät noch diese Ausbildung und den Wechsel gemacht habe und die Ausbildung beende.“ (2, 215–217) „Es waren viele überrascht, dass ich noch einmal so etwas mache, ja ... das war wirklich das Beste, was ich machen konnte.“ (2, 219–220) Der ehemalige Student hat keine Zweifel am Beruf, aber, „ähm, es geht, bei mir ist es vielleicht auch so, weil ich es als etwas Vorübergehendes anschau“ (4, 128–129), er hatte „das Gefühl, es sei speziell“ (4, 207). Ein Absolvent der Sek meint: „Ja, zum Teil habe ich mich schon gefragt, von der Ausbildung her hätte ich jetzt auch, mit ein bisschen mehr Engagement, auch in die Kanti einsteigen können. Von dem her habe ich mich manchmal hinterfragt, was mache ich hier genau? Und irgendwie fühle ich mich auch falsch am Platz, aber handkehrum musste ich eine Sekunde später sagen, das ist doch ein guter Entscheid, ich habe eine handwerkliche Grundausbildung somit und kann dann immer noch aufbauen.“ (6, 50–55) Und weiter: „Mein Vater ist Architekt und meine Mutter ist Pflegefachfrau und die Erwartungen waren nicht so, dass ich eine akademische Laufbahn einschlagen sollte, weil auch mein Vater hat Maurer gelernt. Der hat handwerklich begonnen und sich dann hart hochgearbeitet – die Berufsmatura gab es damals noch nicht. Und die Erwartungen sind eigentlich, ich sage, es sind keine im Raum gewesen, es war mehr, mach das, was dir Spass macht, wir stehen hinter dir bei allem, was du entscheidest. Es hätte vielleicht Sachen gegeben, von denen man eher abgeraten hätte oder mehr bejaht hätte.“ (6, 76–82)

Solides Handwerk wird noch immer geschätzt: „Hier bist du am Abend kaputt, aber du bist zufrieden, wenn du nach Hause kommst, auch wenn du nicht viel verdient hast (lacht)“ (2, 569–571), und weiter, „es ist einfach verrückt, wenn man sieht, was alles gekrampft wird (Pause) und was nachher verdient wird. Es gibt so viele Junge, die das trotzdem lernen, das erstaunt mich eigentlich“ (2, 573–575) Der tiefe Lohn wird häufig als ungerecht (8, 112–113) und die Ausbildung im Schulischen im Verhältnis dazu als anspruchsvoll empfunden: „Es sind ja viele durchgefallen, auch dieses Mal, das zeigt ja eigentlich auch, dass es anspruchsvoll ist.“ (1, 145–146) „Schlussendlich geht man nicht wegen dem Lohn arbeiten, es muss einem auch gefallen, es nutzt nichts, wenn es mich am einen Ort anscheisst, wenn ich dort zweitausend Franken mehr verdiene als am anderen Ort. Schlussendlich, für mich selber, nützt es nichts ... also.“ (11, 144–

147) „Also, wenn ich sehe, was wir leisten und was wir bekommen, werde ich jetzt noch hässig, jedes Mal, wenn ich ... Ich finde es einfach unfair, aber eben, wir können nichts ändern, wir sind in diesem Dings drin.“ (1, 192–194) „Wenn man das anschaut ... der Gärtnermeisterverband, den wir haben, das ist ein Chefverband und wir haben eigentlich keine Gewerkschaft wie die Maurer oder so. Und das ist ein grosses Problem, dadurch haben wir viel weniger Lohn – tausend Franken weniger im Schnitt. Wir hatten auch einmal eine Baustelle, da war daneben eine Maurerfirma, die hatten eine Gartenabteilung, die machten genau dasselbe wie wir ... und tausend Franken mehr verdient! Dann fragt man sich schon, wofür stehe ich am Morgen auf. Und wenn es dann noch schlechtes Wetter ist und kalt und dann chrüppeln wir den ganzen Tag und die anderen haben mehr Maschinen, bessere Löhne, bessere Arbeitsbedingungen und so Zeug – da fragt man sich manchmal schon, warum man das jetzt macht. Dadurch ... auch die Zukunft, wenn man mal weiter schaut, mit dreissig oder so, wenn man eine Familie hat. Mit dem Lohn will ich keine Familie haben! Für jetzt ist das gut, es reicht, aber die Aufstiegsmöglichkeiten scheinen mir nicht so...“ (11, 107–118) Offenbar gibt es aber auch andere mit akzeptablem Lohn: „In meinem Unternehmen ist der Lohn sowieso mehr als bei einem normalen Gärtner und darum ist das für mich nicht so ein grosses Problem.“ (9, 114–116)

Dafür schmerzt das Image „des Arbeiters“, im Bus oder von einer „Kantischülerin und fast Freundin“ trotz der erwiesenen Fachkompetenz und Verantwortung im Betrieb verachtet zu werden: „Ja, das ist zum Beispiel, wenn man in den Arbeitskleidern im Bus sitzt, da hab ich schon gemerkt – also in dreckigen, leicht dreckigen Kleidern –, und der Bus ist vollgestopft, aber neben einen Arbeiter sitzt man nicht gerne hin, so einfach – tut man ein bisschen ...“ (9, 105–107), und weiter, „das hat mir weh getan – so dargestellt zu werden, als hätte man nichts in der Birne und Bauarbeiter ... das ist ein Vorurteil, das merke ich schon ... das ist schade, die meisten denken einfach, Gärtner, das ist etwas Rasenmähen...“ (9, 109–112) „Ich hab mal einer Kollegin, fast Freundin – die war in der Kanti, die hatte so Vorurteile –, ich muss das und das können und ihr müsst nur ... lächerlich, also mit der habe ich jetzt nichts mehr zu tun. Es gehört sich auch nicht, so dumme Vorurteile zu haben.“ (9, 124–126) „Ich glaube, das ist auch noch ein Punkt: Die meisten denken einfach, ja, Gärtner, Bäume schneiden und Hecken, das kann jetzt jeder. Aber wenn man die ganze Ausbildung sieht, was die alles beinhaltet, jedes Fachgebiet, das man beherrschen muss, ist es eigentlich ein recht umfangreicher ... und ich finde auch ... es stellt schon noch Anforderungen an einen!“ (4, 119–223), sagt der Student. Für viele überwiegen aber die positiven Aspekte: „Ich wollte draussen arbeiten, ich wollte

körperlich arbeiten, ich wollte nicht einfach das Nullachtfünfzehn. Als Gärtner hat man so viele Variationen, was man machen kann, was man beim Maurer nicht hat. Maurer müssen heute einfach betonieren und ... Sichtmauerwerk gibt es sehr selten .... Und ich wollte draussen sein und mit der Natur was machen ... eh, wegen dem habe ich Gärtner gemacht.“ (3, 97–101) „Ja, es hat manchmal, vor allem im ersten Winter, hab ich manchmal gedacht, was mach ich da, warum habe ich nicht Schreiner gelernt oder irgendetwas, wo man drinnen ist im Winter oder so. Das gab es sicher, so Momente, ja, wo ich einfach dachte: Was mache ich da? (lacht)“ (5, 43–45) Ganz ähnlich ein zweiter: „Ja, Zweifel, so ein bisschen am Anfang, wenn man so drei, vier, fünf Tage nacheinander Scheissarbeit macht, jäten oder so ... Ja, die Tage gibt es einfach“, „aber nicht wirklich grundlegend“ (7, 116–126).

Vier Lernende möchten den Beruf des Gärtners, mit dem sie sich identifizieren und der ihnen aus unterschiedlichen Gründen sehr entspricht, früher oder später trotzdem verlassen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die körperliche Belastung: „Es macht keinen Sinn, das Ganze so durchzuziehen, bis 65 ist eh nicht möglich“, „das merke ja ich schon, wie ich Rückenschmerzen habe“ (8, 120–123). „Du machst halt viele ungesunde Sachen, vor allem mit dem Rücken. Es gibt von mir aus gesehen zwei Möglichkeiten: Entweder du kommst auf eine Grossbaustelle und bist mehr am Telefon oder Richtung Büro ... irgendsowas musst du halt machen.“ (10, 229–231) „Ja, oder auch Polier ... Wir haben auch jemand im Geschäft, der das macht, und da sieht man, was der alles lernen muss – hundertfünfzig Pflanzen mehr – ja, da fragt man sich schon, weshalb. Ich weiss zwar nicht, was ein Maurer machen muss, ein Maurerpolier, aber ich denke, die haben es ... schon streng, werden nachher aber auch anders entlohnt, für ihre Arbeit, danach. Was bei uns noch hintennach ist, würde ich sagen.“ (11, 126–130). Trotzdem scheint es ohne Weiterbildung schwieriger zu sein, eine Familie zu ernähren (2, 578–579): „Ich denke man hat nachher Weiterbildungsmöglichkeiten, dass man auch mehr verdient. Aber für einen, der keine Weiterbildung macht und auf dem Beruf weiter arbeitet und eine Familie hat – das ist heavy – wenn die Frau auch arbeiten muss, daneben ...“ „Das ist eben schwierig. Gärtner ist ein sehr schöner Beruf! Besser als Strassenbauer! Aber jetzt, wenn du dich hocharbeiten willst, dann wäre dieser Beruf idealer als der Gärtner. Also (Pause).“ (10, 242–244) Das meint auch die Familie des Studenten und drängt darauf, dass er Gartenarchitektur studiere (4, 250–257). Der Sohn des Architekten sagt: „Ich finde den Beruf, ich würde eher sagen, spannend oder gut als Grundausbildung. Er bringt mir sicher für die Zukunft etwas und ich finde es nach wie vor sehr spannend, auch gut, mit der Natur zu arbeiten, draussen sein, dem ausgesetzt zu sein und auch zu wissen, wirklich, dass man am Limit war an einem kalten Tag, wo's nass ist und man



nicht mehr kann, wo man wirklich am Limit war. Ein anderer muss sagen, ich bin noch nie an meinem Limit gewesen.“ (280–284) „Ja, das habe ich jetzt gemerkt, dass einfach die körperliche Verfassung eine sehr grosse Rolle spielt, weil sonst ist das wirklich fragwürdig, dieser Beruf.“ (12, 107–108)

Gärtner ist ein schöner Beruf. Er ist für die jungen Männer „ein schöner Job und an und für sich empfehlenswert für jeden, dass er das einmal gemacht hat, aber auf die Dauer...“ (8, 418–419), „streng, aber schön“ (1, 445) wegen der starken körperlichen Belastung, die vor allem dem einen, der sich selbst als „Weichei“ (9, 312) bezeichnet, zu schaffen macht. „Ja, ich finde vor allem schön, wenn man anfangt und sieht, dass immer ein Stück mehr fertig ist. Und nachher vor allem das Endprodukt, wenn wirklich etwas Schönes hinbringt, wo der Kunde Freude hat und man selber findet, das ist geil, das will ich zu Hause auch machen (lacht), das finde ich schön. Ich finde, es ist ein schöner Beruf, anstrengend aber schön! (lacht).“ (5, 430–433). „Es ist etwas fürs Leben, man hat gearbeitet, richtig was gemacht und nicht einfach nur ein Leben lang im Büro gesessen ... dass jeder mal gesehen hat, wie hart das sein kann, dass jeder bei richtig bösem Wetter draussen gepickelt und geschaufelt hat und das Ganze gesehen hat“ (8, 421–423), erklärt der andere und meint wohl etwas Basales, nämlich die Auseinandersetzung mit der Natur, das Bestehen draussen und die Kraft und Möglichkeit des Menschen, auf die Natur einzuwirken, sie zu pflegen und zu gestalten. „Es ist nicht immer das Gleiche – auch wenn man wieder pflanzt –, man hat jeden Tag etwas Anderes. Es ist schönes Wetter, es ist schlechtes Wetter, man ist bei jeder Witterung draussen, auch bei Minustemperaturen!“ (3, 353–355)

Als schön wird auch der Umgang untereinander bezeichnet: „Es ist einfach einfacher und menschlicher, es ist direkter“ (2, 530–531), und weiter, „mit denen, mit denen ich gearbeitet habe, habe ich schon das Gefühl, dass ... ist man eigentlich ehrlich zueinander und ich komme mit den meisten Arbeitern gut aus, habe aber privat nicht viel mit ihnen zu tun, aber wenn es etwas geben würde, wenn ich Probleme hätte ... ohne dass ich jetzt ihr bester Kollege bin. Es wird sicher, wenn jemand ein Problem hat, wird einander geholfen.“ (2, 534–539) „Ich habe einfach gesehen, dass es extrem schön ist, oder dass es extrem lebenswerte Leute sind und manchmal mit mega wenig zufrieden sind. Und das hat mich extrem beeindruckt, wie die gelebt haben mit ihrer Arbeit, die nicht immer lustig ist, und sie finanzielle Sorgen haben, aber mega zufrieden sind und Spass haben und mega liebe Leute sind“ (4, 506–510), „sie sind lieb, fürsorglich, man schaut untereinander für einander, das ist mir wirklich extrem stark

aufgefallen, man unterstützt einander, hilft einander aus“ (4, 513–514) – zitiert werden der ehemalige Detailhandelsangestellte sowie der Student und Lehrersohn. „So langweilige Arbeiten, die einen sind nicht das Schönste, aber, wenn man mit irgendwie drei Arbeitskollegen – wir waren ein junges Team, der älteste war sechsundzwanzig, es waren fünfzehn Leute, also immer noch heute ... Ich meine so drei Junge untereinander, die jäten müssen und dazu quatschen – das wird nicht langweilig!“ (7, 70–73).

In den Aussagen der Kategorie D berichten die jungen Gärtner von ihrem Selbstbewusstsein als Praktiker, von ihrer Begabung, Pläne umzusetzen, Arbeiten auszuführen, Projekte zu realisieren. Sie erkennen ihr Talent auch im Umgang mit Werkzeug und Maschinen und sind stolz darauf, sich „*anders zu bewegen*“ und im Sommer „*richtig braungebrannt*“ zu sein. Ganz wichtig ist ihnen die körperliche Arbeit draussen, die sie lieben und von der sie aber auch wissen, dass sie mit zunehmendem Alter zur Belastung werden wird. Ausnahmslos alle sprechen von einem „*schönen*“ Beruf. Sie schätzen den Umgang untereinander und beschreiben die anderen Gärtner als besonders „*hilfsbereite*“ und „*liebenswerte*“ Arbeitskollegen. Allerdings sind sich die Lernenden durchaus bewusst, dass ihr Beruf wenig gesellschaftliches Ansehen genießt, sie schlecht bezahlt werden und ihre beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten keinen raschen Aufstieg versprechen. Am härtesten trifft sie das gesellschaftliche Image ihres Berufes, wenn sie sich in schmutzigen Arbeitskleidern bewegen und doch von sich wissen, dass ihre Gärten und Parkanlagen sie überdauern und von Tag zu Tag „*schöner werden*“.

In den vorangehenden vier Abschnitten (4.4.1.1–4.4.1.4) wurden die Antworten gesammelt, welche zwölf junge Landschaftsgärtner zu Fragen der Wahrnehmung und Beurteilung von Arbeitsprodukten sowie zur Rolle der Integration ins Berufsfeld und zum Erlernen einer ästhetischen Praxis erteilten. Sie legen damit dar, ob ihnen der perzeptive Kompetenzerwerb bewusst ist und wie sie die Selbsterfahrung im Berufsfeld reflektieren.

#### 4.4.2 Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellung

Nachdem im vorangegangenen Kapitel ausführlich aus den zwölf Interviews zitiert wurde, um ein deskriptives, möglichst objektives und detailliertes Bild der Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit junger Landschaftsgärtner zu erhalten, widmet sich das nachfolgende Kapitel

nun der Interpretation der Daten. Im Sinne eines hermeneutischen Zirkels soll die Hypothese einer ästhetischen Dimension der Berufsbildung kritisch hinterfragt und vor allem Abweichungen und Veränderungen im Verständnis der Ausgangshypothese sollen thematisiert werden, bevor in einem neuen Kapitel die eigentliche Theoretisierung und Reflexion der Inhaltsanalyse anschliessen kann.

#### **4.4.2.1 Wahrnehmung und Urteil**

Zunächst muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass sich die Daten auf das Lernumfeld einer sehr begrenzten Gruppe beziehen. Diesen Lernenden wird, so beschreiben sie es selber, im Betrieb von Anfang an gezeigt, worauf sie bei jedem einzelnen Arbeitsschritt zu achten haben und nicht nur ihre eigene, sondern auch fremde Arbeit wird laufend beurteilt: Wie macht das ein professioneller Gärtner, wie schnell kann ich diese Arbeit ausführen, ist sie perfekt genug? Sie werden also gezielt an Normen herangeführt und sollen dafür ein „*Auge*“ entwickeln, ein „*Bild im Kopf*“ haben, also eine Vorstellung davon bekommen und entsprechend ihre Wahrnehmung anpassen. Dabei scheinen ganze Arbeitsabläufe – von der Planung bis zum „*sauberen*“ Abschluss – im Vordergrund zu stehen. Diese korrekt durchzuführen, gehört zur Fachkompetenz des Gärtners und ist dessen Verantwortung gegenüber dem Kunden. Dabei verhilft den Lernenden eine wachsende Routine, herbeigeführt durch Erfahrungen und bewusstes Üben, zu einer gewissen Mühelosigkeit, welche die angestrebte Gleichförmigkeit der Arbeitsprodukte sichert. Schliesslich scheinen die Qualitätsansprüche in den verschiedenen Betrieben unterschiedlich zu sein und einzelne Gärtner, etwa derjenige aus dem Ankerbeispiel, werden für ihre exzellente Arbeit nicht nur anerkannt, sondern gar bewundert.

#### **4.4.2.2 Integration ins Arbeitsfeld und das Erlernen einer ästhetischen Praxis**

Bei der Durchsicht des Materials fällt auf, dass die Jugendlichen zum Thema der Integration in den Lehrbetrieb sehr viel zu berichten haben. Ihre Aussagen gleichen sich untereinander auffallend und geben im Wesentlichen die schrittweise Initiierung in eine bewusst gelebte Männerwelt wieder. Für manche scheint hier kaum ein Unterschied zur Familienstruktur zu bestehen, sie erleben den Umgang im Betrieb als „*familiär*“. Für die Mehrzahl der Lernenden ist aber die „*deftige*“, „*grobe*“ Männersprache ungewohnt und die Kodierungen oder Übernamen scheinen neben den Fachausdrücken die Kommunikation zunächst zu erschweren. Es wird „*gradlinig*“, „*lärmig*“, „*einfach*“ miteinander gesprochen und ganz häufig scheint das

Sprechen überhaupt ein hierarchisches Privileg: Probleme werden kaum angesprochen und alle fügen sich wortlos, allenfalls wird „gelästert“. Eine zentrale Bedeutung für die jungen Lernenden hat ihre körperliche Eingewöhnung in den Beruf. In den ersten zwei, drei Monaten ihrer Lehrzeit erleben sie die Bewältigung der Arbeitstage als erschöpfende körperliche Leistung. Viele von ihnen sind sich die Witterung und das viele Stehen nicht gewohnt. Darüber hinaus müssen sie lernen, die Körpersprache und die nonverbale Kommunikation in den offenbar sehr hierarchisch strukturierten Betrieben zu lesen und zu verstehen. Angestrebt wird eine klare Führung und „strukturierte Abläufe“, dazu gehören beispielsweise die Gruppeneinteilung am Morgen und die klaren Abmachungen betreffend „Verantwortlichkeit“. Die Jugendlichen beobachten aber auch Machtspiele: Wer kommt sehr früh, „eine halbe Stunde vor Arbeitsbeginn“ und schliesst das Magazin auf? Wer bleibt lange bei der Arbeit und geht dann noch zum „Feierabendbier“? Wer „übersäuert“ und muss den Betrieb anschliessend verlassen? Grundsätzlich gilt es, sich „anzupassen“, denn der Chef oder Vorarbeiter ist ein „König“, dem nicht widersprochen wird. Für viele Lernende scheint klar, dass diese Männer neben ihrer Arbeit kaum noch weitere Interessen pflegen und sie gelten für manche deshalb als „passioniert“, für andere als „einfach“ oder „ernst“. Einige der jungen Männer meiden in ihrer Freizeit deshalb bewusst das Handwerkermilieu, während andere darin aufgehen und ihre Identität im einfachen „Arbeiter“ finden.

Ausführlich beschreiben die Lernenden, wie ihnen das Handwerk beigebracht wird. Nach ihren Berichten scheinen sich drei Phasen abzuzeichnen: Der Lernende begleitet zunächst seinen Meister, den Ausbildner, einen Vorarbeiteten oder einfach nur einen ausgebildeten Gärtner, der im Idealfall „sehr gut Bescheid weiss und alles erklärt“. Sie hören zu, beobachten und können „zudienen“, Hilfsarbeiten verrichten. Dabei sind die Lehrenden oder Verantwortlichen hingebungsvoll bis ungeduldig und ihr Alter scheint eine wichtige Rolle zu spielen, denn die Jugendlichen bevorzugen nach eigener Aussage etwas ältere, erfahrene Ausbildner, welche weniger mit ihrer eigenen Arbeitsleistung und Karriere beschäftigt sind.

Bereits im zweiten Lehrjahr oder nach einer kurzen Eingewöhnungsphase müssen die Lernenden aktiv werden, „probieren“, „etwas wagen“, Herausforderungen einfordern. Dies gelingt wohl nur, wenn sie sich in die Gruppe, bestehend aus „Oberstift“ und jüngeren Mitarbeitern, integriert haben. Selbst dann bleiben ihnen frustrierende Erlebnisse nicht erspart: Da es sich um Kundenaufträge handelt, kann der „Rosenschnitt“ oder die „Steinarbeit“ nicht

vom Lehrling ausgeführt werden, denn eine fehlerhafte Arbeit könnte nicht mehr korrigiert werden oder käme dem Betrieb zu teuer zu stehen.

Und so übernehmen die Lernenden schon sehr früh, in der Regel im dritten Ausbildungsjahr, Verantwortung und werden kaum mehr angeleitet. Sie steuern über ihr Verhalten den Ausbildungsprozess, versuchen Routine zu gewinnen und orientieren sich ausschliesslich am Urteil der Vorgesetzten: „*Das kann man so nicht stehen lassen*“ oder „*wenn sie nichts sagen ist gut und du machst weiter*“. Dabei wird die Fachkompetenz der Vorgesetzten überwiegend bewundert und mit „*er sieht wirklich alles*“ kommentiert. Manche Jugendlichen aber schätzen das gewählte Vorgehen als veraltet und starr ein und ärgern sich über die daraus entstehende Mehrarbeit, ihr Meister ist ihrer Meinung nach „*alte Schule*“. Oft werden Lernende im dritten Lehrjahr als ausgebildete Arbeiter eingesetzt und mit dem Firmenwagen zu Kunden geschickt. Sie müssen nicht nur die Verantwortung für die kompetente Abwicklung des Auftrags alleine übernehmen, sondern oft auch noch Mitarbeiter, einen oder mehrere „*Temporäre*“, „*Hilfsarbeiter*“ und den „*Unterstift*“ führen. Während einige mit Stolz darauf reagieren, fühlen sich andere ganz klar überfordert oder ausgebeutet und ein diffuses Unrechtsgefühl beschleicht sie.

Ihrem Meister oder Vorgesetzten begegnen die jungen Männer mit Respekt, sie schätzen eine gute Organisation, erfolgreiche Geschäftsführung und Professionalität. Eine intensive, emotionale Bindung scheint aber keiner der zwölf Interviewten aufgebaut zu haben, das Verhältnis beschränkt sich auf das Vertrauen in seine Fachkompetenz und vorübergehende Loyalität.

#### **4.4.2.3 Den perzeptiven Kompetenzerwerb bewusst wahrnehmen**

Nicht alle Lernenden reflektieren ihre Wahrnehmungsveränderung; drei der Interviewten hatten zu diesem Thema nichts zu sagen. Diejenigen aber, welche ihre geschulte Selbst- und Fremdwahrnehmung thematisierten, verstanden diese Erfahrungen als Bereicherung und Vertiefung ihres Wissens, als zutiefst bedeutsam – „*ich brauche das*“ – und als sinnvoll: Zu sehen, „*wie das Laub fällt*“, zu riechen, „*dass es Frühling wird*“, der „*brennenden Sonne*“ ausgesetzt zu sein und zu erleben, wie sich bei starkem Regenfall „*Erde in Schlamm verwandelt*“, sind eindrückliche Erlebnisse, während die Pflanzenkunde dazu führt, dass sie diese „*wie Menschen verstehen und kennen*“. In zwei Interviews erscheinen Momente der meditativen Vertiefung und nahezu der Spiritualität, dann nämlich, wenn der

„*Sonnenuntergang*“ betrachtet und „*monotone Arbeit*“ in der Natur als Freiraum empfunden wird. Besonders bereichernd empfinden die jungen Gärtner ihre wachsende Vorstellungskraft. Sie sind in der Lage, das Potenzial eines Materials und das Wachstum sowie die jahreszeitliche Veränderung einer Pflanze einzuschätzen.

#### 4.4.2.4 Reflektierte Selbsterfahrung im Berufsfeld

Im Zentrum des Gärtnerberufs stehen eine direkte Erlebnisfähigkeit und damit die Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Realität. Ihr Selbstbewusstsein schöpfen junge Gärtner aus der Begabung, Pläne umzusetzen, Arbeiten auszuführen und Projekte zu realisieren. Dabei lernen sie die Natur kennen und verändern sich im Verlauf der Ausbildung nicht nur physisch. Diejenigen Jugendlichen, die diesen Ausbildungsprozess bewusst erfahren und damit ihre Erlebnisse in der Natur reflektieren, bezeichnen Gärtner als einen „*schönen*“ Beruf. Für andere wiederum stellen die grosse körperliche Anstrengung oder die hierarchischen Betriebsstrukturen unüberwindbare Hindernisse dar. Der Beruf wird vor allem als sinnvoll betrachtet, weil er eine harmonische Atmosphäre schafft, Gärten und Parkanlagen angelegt und gepflegt werden, welche Bestand haben und darüber hinaus, wie ein junger Gärtner betont, „*immer schöner werden*“. Trotzdem wird diese Arbeit in ihrer Wahrnehmung gesellschaftlich wenig geschätzt und ausgesprochen schlecht entlohnt. „*Schön*“ sind aber auch die gesteigerte sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit und die existentielle Auseinandersetzung mit der Natur, welche zu psychischen Veränderungen der Lernenden führen, was von einigen im Interview reflektiert wird. Und so ist es letztlich eine Frage der Werthaltung – genauer: des Berufsethos, welches vom spezifischen Lehrbetrieb getragen und vom Lernenden in einem situierten Lernprozess übernommen oder abgelehnt wird –, die darüber entscheidet, wer ein guter Gärtner sein kann und was es dem einzelnen Lernenden bedeutet, ein solcher zu werden.

### 4.5 Interpretation der empirischen Ergebnisse

Dieser Abschnitt stellt die Befunde der explorativen Studie (Kapitel 4.4.2.1–4.4.2.4) in verdichteter Form dar und setzt sie mit der Zusammenfassung der theoretischen Ergebnisse in Beziehung (Kapitel 3.2). Die vorliegende Forschungsarbeit verfolgt die zentrale Frage nach der Existenz einer ästhetischen Dimension der Berufsbildung (Fragestellungen im Kapitel 1.3).

Dazu wurde eine Hypothese aus den Forschungslücken herausgearbeitet (Kapitel 1) und versucht, diese unter Einbezug neuester Forschungsergebnisse zur Lernforschung in der Berufsbildung (Kapitel 2) theoretisch zu stützen (Kapitel 3). Zusätzlich, und aufgrund der lerntheoretischen Zusammenhänge, wurde die Arbeitshypothese im Gespräch mit jungen Landschaftsgärtnern exploriert. In leitfadengestützten Interviews konnte so die Bedeutsamkeit weiterer Kontexte greifbar gemacht und theoretisch verankert werden, was zu einer zirkulären Vorgehensweise führte. Da es sich bei ästhetischem Lernen vorwiegend um implizite oder informelle Bildungsprozesse handelt, welche im Lehrplan nicht abgebildet werden (Kapitel 1.2.3), wurde der Fokus dieser Forschungsarbeit auf die Erfahrungen der Lernenden im Lehrbetrieb gelegt.

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der Frage, welche basalen Fähigkeiten oder Begabungen implizite Lernprozesse im Lehrbetrieb steuern (Frage A). Der theoretische Teil im zweiten Kapitel beschreibt eine handwerkliche Bildungstradition und verbindet diese mit dem aktuellen Forschungsstand, der verdeutlicht, in welcher Weise körperliche Lernprozesse auf die Kompetenzbildung in der Berufsbildung einwirken, wie perzeptive, emotionale und physischen Erfahrungen mit kognitiven Leistungen interagieren und weshalb ein körperliches Erlebnis zur subjektiven Lernerfahrung wird. Der Kognition und damit dem Sprechen vorgelagert erscheinen demnach das Erlebnis, die bewusste Wahrnehmung eines objektiven Sachverhaltes und damit verbunden eine progressive, körperliche Anpassung an den Berufskontext. Im empirischen Teil der Arbeit beschreiben die jungen Landschaftsgärtner diesen Lernprozess sehr ausführlich (Zusammenfassung siehe Kapitel 4.4.2.1). Sie erklären, wie ihnen im Betrieb von Anfang an gezeigt werde, worauf sie bei jedem einzelnen Arbeitsschritt zu achten haben, wie wichtig ihnen die Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung sei, und dass sie sich anfänglich kaum in der Lage fühlten, die Sachverhalte differenziert wahrzunehmen. Die Lernenden beschreiben, dass nicht nur ihre eigenen, sondern auch fremde Arbeiten im Lehrbetrieb laufend beurteilt würden, dass man sie gezielt an Normen und Werte herantühre und sie dadurch eine Vorstellung vom Endprodukt entwickelten. Dabei scheinen ganze Arbeitsabläufe – von der Planung bis zum sauberen Abschluss – im Vordergrund zu stehen. Diese körperlichen Lernprozesse sind ein zentrales Element ihrer Kompetenzbildung und vollziehen sich vornehmlich implizit. Eine wachsende Routine, herbeigeführt aus Erfahrungen und bewusstem Üben, verhilft ihnen im Verlauf der Ausbildung zu einer gewissen Mühelosigkeit, welche die angestrebte Gleichförmigkeit der Arbeitsprodukte sichert.

In den Beschreibungen der Jugendlichen fällt zudem auf, wie stark sich ihr Bewusstsein im Kontext der Berufspraxis verändert und wie differenziert sie sich mit ihrem eigenen Lernprozess auseinandersetzen. Die Frage nach dem Beitrag der ästhetischen Bildung zur Kompetenzbildung bewegt sich dabei auf einer sinnlichen oder qualitativen Ebene (Frage B) der Beobachtung und Übernahme von Werten in einem komplexen Prozess der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Im Zentrum der Betrachtung steht ein Formungsprozess, die Ausgestaltung eines reflexiven und handlungsfähigen Ichs. Dazu ist neben der körperlichen Aneignung der Berufspraxis und dem Fachwissen die ästhetische oder geschmackliche Beurteilung und damit die Auseinandersetzung mit einer diskursiven Überformung und Deutung der Arbeit wesentlich für die Verständigung und Konstruktion einer gemeinsamen Berufsrealität (Zusammenfassung siehe Kapitel 4.4.2.2).

In den Interviews zeigt sich, dass die Prägung durch das Herkunftsmilieu stark auf das Leistungsvermögen der Jugendlichen einwirkt, denn während für manche kaum ein Unterschied zur Familienstruktur besteht, erleben andere den Umgang im Betrieb als ungewohnt oder gar anstossend. Abweichende Kodierungen erschweren ihnen die Kommunikation und Sprechen kann als ein hierarchisches Privileg erscheinen. Für junge Landschaftsgärtner steht die körperliche Eingewöhnung in eine harte Berufsrealität im Vordergrund. Mithin sind basale Voraussetzungen und Talente für die Berufslehre nicht ausschliesslich im kognitiven, sondern in den perzeptiven und psychophysischen Talenten der Jugendlichen zu suchen. Sie lernen durch Anschauung und Nachahmung die hierarchisch strukturierten Gärtnereibetriebe zu lesen und zu verstehen. Über die Qualität der Herstellungspraxis und die damit verbundene Werterhaltung verbindet sich die ästhetische Dimension der Berufsbildung zusätzlich mit dem Berufsethos, wie theoretisch hergeleitet (Kapitel 2.4), und wird zur Frage der Berufsidentität (Kapitel 2.4).

Die Entwicklung einer reflexiven Handlungskompetenz sowie einer Leistungsexzellenz in der Berufsbildung wird in dieser Arbeit in den Kontext einer besonderen Motivation der Lernenden gesetzt, sich mit den Qualitätsansprüchen eines Lehrbetriebs zu messen, und mit einer ästhetischen Dimension verbunden (Frage C). Diese umfasst die gezielte Wahrnehmungsschulung und das differenzierte Beurteilen eines Arbeitsproduktes sowie eine Auseinandersetzung mit dem Vorbild oder Meister, dessen Massstäbe implizit und parallel zum Fachwissen im Kontext der Werkstatt erworben werden. Ausführlich beschreiben die Lernenden (Zusammenfassung siehe Kapitel 4.4.2.3), wie ihnen das Handwerk beigebracht



wird und unterscheiden dabei, entsprechend den theoretischen Überlegungen zum informellen Lernen (1.1.3), Ausbildungsphasen, welche weitgehend mit dem Lehrplan korrespondieren. Da bereits im zweiten Lehrjahr, oder sogar bereits nach einer kurzen Eingewöhnungsphase, von den Jugendlichen in der dualen Berufsbildung erwartet wird, dass sie sich nicht nur am Lernprozess beteiligen, sondern darüber hinaus aktiv Lernerfahrungen einfordern, ist die Integrationsfähigkeit ein konstituierendes Element der dualen Berufsbildung,

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit, was nun die ästhetische Dimension der Berufsbildung sei, konnte im theoretischen Teil (3. Kapitel) mit einem Rückgriff auf die Kunsttheorie als denjenigen Aspekt einer Berufspraxis definiert werden, welcher sich mit der fokussierten Perzeption und der Rezeption eines Artefaktes im Berufskontext befasst. Das Wahrnehmungsvermögen wird dabei nicht auf das Ich, sondern zunächst auf das Objekt gerichtet, denn was professionelle Arbeit sei, wird in der Berufsrealität gesetzt und im Berufsethos verdichtet. Im Ganzen bleibt dieses Urteil ein Geschmacksurteil innerhalb einer Profession und erhebt darüber hinaus keinen erkenntnistheoretischen Anspruch. Diese theoretische Herleitung der ästhetischen Dimension der Berufsbildung wurde durch die Interviews bestätigt. Diejenigen Lernenden, welche darüber hinaus ihre Wahrnehmungsveränderung thematisierten, verstanden sie als Vertiefung ihres Wissens und als bedeutsamen Kompetenzgewinn. Sie verbanden damit eine wachsende Vorstellungskraft und die Fähigkeit, das Potenzial eines Materials, das Wachstum und die jahreszeitliche Veränderung einer Pflanzung zu antizipieren und kreativ zu werden (vgl. dazu Modell 2, Entwicklungsmodell der Berufspraxis, Kap. 3.2).

Das theoretisch hergeleitete, erweiterte Kompetenzmodell (Kapitel 3.2) richtet sich demnach auf ein Produkt, eine Berufspraxis, welche für richtig gehalten werden darf. Es stützt sich – ausgehend von Weinert (2001) – nicht einseitig auf kognitive Fähigkeiten, sondern bezieht die fokussierte Wahrnehmung des „Problems“ mit ein und definiert Handeln oder „Denken“ als eine physische Fähigkeit. Kognitive, perzeptive und psychomotorische Fähigkeiten bilden nach diesem Verständnis die Basis einer Praxis, die nicht nur subjektiv „gewollt“ oder „verantwortet wird“, sondern darüber hinaus in einem spezifischen Kontext verortet ist. Im Zentrum des Gärtnerberufs stehen eine direkte Erlebnisfähigkeit und damit die Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Realität. Diejenigen Jugendlichen, welche diesen Ausbildungsprozess bewusst erfahren und damit ihre Erlebnisse in der Natur reflektieren, bezeichnen Gärtner als einen sinnvollen und sinnstiftenden Beruf (Zusammenfassung siehe Kapitel 4.4.2.4).

Der explorative Teil der Studie stützt die Hypothese einer ästhetischen Dimension der Berufsbildung. Er zeigt, dass die Ausübung einer qualifizierten Arbeit nicht ausschliesslich darin besteht, Fachwissen, welches in verschiedene berufsspezifische Techniken mündet, routiniert und aufgabengerecht anzuwenden. Professionelle Arbeit erfüllt darüber hinaus auch qualitative Kriterien, welche in der kompetenten ästhetischen Beurteilung des Arbeitsproduktes ihren Ausdruck finden. Alle drei Dimensionen tragen zur Entwicklung von Exzellenz bei und werden durch das Berufsethos befördert. Die ästhetische Dimension der Berufsbildung wird damit als konstituierenden Teil einer *Herstellungspraxis* (Böhme 2001) oder *Berufspraxis* sichtbar, welche nun als unerlässlicher Qualitätsanker der Berufsbildung erscheint.

## 5 Diskussion

Nach der Verdichtung der Befunde zielt dieser Abschnitt darauf, den Forschungsgegenstand, die theoretische Heuristik sowie das empirische Vorgehen zu reflektieren. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse geben Rückschlüsse auf die Reichweite der Ergebnisse und Forschungslücken im Untersuchungsfeld.

### 5.1 Diskussion des Forschungsgegenstandes

Die Erkenntnisse dieser Studie lassen vermuten, dass es sowohl theoretisch als auch empirisch gelingen kann, eine ästhetische Dimension als bewusster, expliziter Bestandteil der Berufsbildung zu etablieren. Die duale Berufslehre wird in ihrer pädagogischen Konzeption dadurch geschärft und argumentativ als Talentschmiede greifbar und in einen direkten Bezug zur Leistungsexzellenz gestellt. Durch die Analyse der Rolle der Materialität im Lernprozess wird erklärbar, weshalb die duale Berufsbildung auch weiterhin für talentierte Jugendliche attraktiv bleibt.

Der eigentliche Forschungsgegenstand dieser Untersuchung, die ästhetische Dimension der Ausbildung zum Landschaftsgärtner als eine handwerkliche Betriebslehre, verweist auf ein implizites Wissen einer Bildungstradition, welche bisher noch wenig Forschungsinteresse erweckte. Welche ethischen und letztlich politischen Implikationen eine Wertschätzung des Handwerks haben könnte, zeigte beispielhaft Sennett (2008) in *The Craftsman*. Darin würdigt er die Handwerkspraxis als eine Haltung gegenüber der Arbeit, welche ein Berufsethos und damit verbunden ein fortwährendes Qualitätsstreben impliziert. Die vorliegende Arbeit vertritt allerdings die Haltung, dass dies eine berufsbezogene und nicht eine grundsätzliche moralische Überlegenheit des einzelnen Handwerkers oder des Berufsstandes konstituiere. Oser beschreibt Berufsethos ganz allgemein als *ein Verfahren*<sup>398</sup>, womit *gute*, in der Berufsgruppe vertretbare, Entscheidungen herbeigeführt werden können. Die spezifisch relevanten Dimensionen dieses Diskurses unterscheiden die Berufe voneinander und sind damit gleichzeitig konstituierendes Element jeder Profession, so dass davon ausgegangen werden kann, dass professionelles Handeln grundsätzlich von einer Wertediskussion begleitet wird<sup>399</sup> und dies im Sinne Sennetts entsprechend zu Qualitätsstreben führt.

---

<sup>398</sup> Oser 1998, S. 10.

<sup>399</sup> Oser 1998, S. 9.

Die vorliegende Forschungsarbeit versucht zudem, mit der ästhetischen Dimension der Berufsbildung einen Beitrag zum Material Turn der Erziehungswissenschaften zu leisten, und konfrontiert im explorativen Teil das direkte Erleben junger Landschaftsgärtner mit den analytischen Annäherungen einer Wissenschaft, vertreten durch Sennett (2008), die fasziniert vom Materialbewusstsein und vom minimalen Kraftaufwand – hervorgerufen durch eine hohe Konzentrationsfähigkeit von Hand und Auge – berichtet.<sup>400</sup> Die Forschungsarbeit versucht zu zeigen, worin der selbstbildende Charakter von handwerklicher Arbeit besteht und wie sich der Übergang von Routine zu Exzellenz gestaltet. Sie beschreibt ein verändertes Selbstbewusstsein und erläutert, wie reflexive Handlungskompetenzen dazu dienen, Tätigkeiten zu erfassen<sup>401</sup> und auf Problemstellungen kreativ zu reagieren.<sup>402</sup>

Ökonomische und gesellschaftspolitische Fragestellungen werden im ersten Kapitel erläutert. Sie zeichnen das Bild einer Berufsbildung, welche sich aufgrund ihrer engen Verstrickung an sozioökonomischen und gesellschaftspolitischen Entwicklungen orientiert. Dazu gehört aktuell die Professionalisierung der Berufe und ein utilitaristischer Zugang zur Bildung. Unter dem Eindruck einer lernprozessorientierten, wissenschaftlichen Perspektive wird allerdings eine theoretische Unterscheidung zwischen gymnasialer, humanistischer Bildung und beruflicher Ausbildung hinfällig. Es ist also davon auszugehen, dass die in der vorliegenden Arbeit ausführlich beschriebenen Reaktionen und Handlungen im Kontext beider Lernumgebungen analysiert und vollzogen werden können.

## 5.2 Diskussion des verwendeten theoretischen Zuganges

Die Erhebungen und Analysen der Daten nutzen genealogische und lerntheoretische Perspektiven, welche abschliessend im Analysemodell des Kapitels 3.2 zusammengeführt werden. Eine Besonderheit dieser Forschungsarbeit ist indes der kunsttheoretische Zugang, der zunächst die ästhetische Dimension der Berufsbildung als eine Schulung perzeptiver Fähigkeiten anhand der Reflexion subjektiver Wahrnehmung und erworbener Urteilsfähigkeit definiert, und damit die Hypothese einer theoretischen, praktischen und ästhetischen Dimension

---

<sup>400</sup> Sennett 2008, S. 201–230.

<sup>401</sup> Sennett 2008, S. 308–313.

<sup>402</sup> Sennett 2008, S. 313–316.

von humanistischer Bildung<sup>403</sup> auf die Berufsbildung anzuwenden versucht, dann aber diese wissenschaftstheoretische Unterteilung von Wahrnehmung und Urteil unter dem Eindruck einer zeitgenössischen kunsttheoretischen Praxis verlässt, welche sowohl die routinierte Hervorbringung von ästhetischem Erleben als auch die Herstellung von Objekten, Ereignissen und Atmosphären als ästhetisch bezeichnet.<sup>404</sup> Auch ein handwerkliches Herstellen von Erscheinung wird damit zur Produktion eines Artefakts – eine ästhetische Praxis wird folglich nicht ausschliesslich auf diejenige von Künstlern und die Wahrnehmung von Kunstobjekten beschränkt. Der Erwerb des damit verbundenen Geschmacksurteils erweist sich allerdings als besonders kontextintensiv und muss, verbunden mit einer physischen Eingewöhnung in die Berufspraxis, implizit und über eine längere Zeit erworben werden.

Die Darstellung der Berufspraxis als ein ästhetisches Tätigkeitsfeld versucht nicht, die Arbeit der Gärtner zu überhöhen oder gar als Kunst darzustellen, sie betont einzig den Beitrag perzeptiver Fähigkeiten zum Kompetenzerwerb. Zu hinterfragen bleibt, inwiefern dieses Konzept auf andere Berufe oder Praxen übertragen werden kann und ob der damit verbundene Zuwachs an fokalem Bewusstsein letztlich Bildung darstellt. In der Realität der Berufsbildung bleiben solche Diskurse wirkungslos. Die vorliegenden Befunde machen deutlich, dass der von Rauner (2002) geforderte Übergang von der anpassungsorientierten zur gestaltorientierten Betriebslehre noch lange nicht vollzogen ist und wesentlich mit der posttayloristischen Forderung nach reflexiver Handlungskompetenz einhergeht.

Die Herausforderung liegt in der Ausbildung der Handwerksmeister, der Lehrmeister oder Betriebsinhaber, welche sich ganz grundsätzlich gegen eine Pädagogisierung der Berufslehre stellen und keine Eingriffe in die Betriebspraxis wünschen. Weiterführende Forschung müsste demnach zunächst klären, in welcher Form die vorliegenden Erkenntnisse stärkend auf die Innovationskraft der Berufsbildung im Betrieb einwirken und wie sie adäquat umgesetzt werden könnten.

---

<sup>403</sup> Koch 1994, S. 9.

<sup>404</sup> Reckwitz 2012, S. 25.

### 5.3 Reflexion des empirischen Vorgehens

Das vierte Kapitel stellt das empirische Vorgehen ausführlich dar. Der retrospektive Zugang vergleichender Fallstudien ermöglicht ein Kontinuum zwischen deduktiver, theoriegeleiteter Methode und empirisch-induktivem Vorgehen. Basierend auf den gewählten, wissenschaftlichen Methoden gelang es, deren inhärente Heuristik transparent zu machen. Der daraus abgeleitete Interviewleitfaden erwies sich als sachdienliches und effizientes Instrument der Datengewinnung.

Hingegen können bei der geringen Anzahl von zwölf Interviewpartnern keine quantitativen Analysen gemacht werden und die Aussagen der jungen Landschaftsgärtner spiegeln einzig deren Wahrnehmung und die Interpretation ihrer persönlichen Erfahrungen im jeweils eigenen Lehrbetrieb. Die Befunde sind also sowohl geografisch (Zentralschweiz) als auch beruflich (Landschaftsgärtner) sehr eingeschränkt. Ausserdem wurden weder weibliche Lernende noch Jugendliche mit Migrationshintergrund interviewt. Die befragten Akteure liessen sich bereitwillig auf ein Gespräch ein und berichteten freimütig von ihrer Betriebslehre als Landschaftsgärtner. Diese ethnografische Nähe wurde durch ihre Vertrautheit mit der Autorin erreicht, birgt gleichzeitig aber auch die Gefahr einer gewissen Verfremdung. In den Interviews wurden weder die Präselektion der Lernenden durch ihre ländlich-bäuerliche Herkunft noch die Haltungen und Werte der Ausbildner und Betriebsinhaber kritisch hinterfragt. Obwohl bei der Auswahl der Interviewpartner bewusst auf die Heterogenität ihrer Vorbildung eingegangen wurde, fällt auf, wie stark sich die jungen Männer nach Ablauf ihrer Ausbildung – in ihren Aussagen und rein physisch – gleichen.

Die Exploration des Phänomens selbst über das Erfragen von Fremd- und Selbstwahrnehmung und die damit verbundenen Reflexionsprozesse sowie eine damit einhergehende Heranführung an eine bewusste Auseinandersetzung mit Selbsterfahrung kann also nur bedingt als geglückt gelten und müsste durch eine Triangulation von Daten (Feldbeobachtungen, Prüfungsergebnisse usw.) gestützt werden. Vergleichende Untersuchungen unterschiedlicher Berufsgruppen und Berufsbildungstraditionen könnten beispielsweise anhand einer detaillierten Analyse des Prüfungsdesigns der WordSkills vorgenommen werden. Dies würde zeigen, ob und wie stark die ästhetische Dimension der Berufsbildung mit Exzellenz und Berufsethos auch über Kultur- und Ausbildungstraditionen hinaus verbunden ist.

## 6 Schlussbetrachtung

Diese Forschungsarbeit zollt anhand eines historischen Beispiels, der Berufslehre von *Leonardo da Vinci*, einer bedeutenden Handwerkstradition ihren Tribut. Sie sucht nach den ***konstituierenden Elementen einer Ausbildungstradition***, welche sich im Mittelalter herausbildete und seither Lernenden den Erwerb einer gesellschaftlich anerkannten Berufspraxis ermöglicht. Dabei wurden neben dem in der wissenschaftlichen Literatur als „situiertes Lernen“ bezeichneten Werkstattkontext und den im Gegensatz zum schulischen Lernen *informellen* Lern- und Lehrprozessen die fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten eines Lehrmeisters im direkten Umgang mit Material hervorgehoben. Der Werkstattkontext steht dabei in Verbindung mit einem Qualitätsanspruch, der durch die ***Autorität*** des Meisters gesetzt und vertreten wird.

Anschliessend wird anhand der ***Genealogie der Berufsbildung*** in der Schweiz gezeigt, dass sich die Professionalisierung der Berufsausbildung vorwiegend auf die Weiterentwicklung der *Wissensbasis* konzentrierte und diese ***systematisierte und institutionalisierte***. Dabei stand die formale Zertifizierung von zukünftigen Arbeitskräften im Zentrum. Wenig Beachtung fanden in der Berufsbildungsforschung bisher der Einfluss des Lehrmeisters und die komplexen Adaptionsprozesse, die sich im Lernen vollziehen: die physischen Veränderungen der Jugendlichen, die sich im Umgang mit Material im Bildungsprozess vollstrecken und die damit verbundene Körperlichkeit von Lernerfahrung. Deutlich hervorgehoben wurde dieser Umstand in der Analyse des *Lehrplans* (BIVO 2012), der die persönliche Veränderung der Lernenden einer ***kognitivistisch orientierten Taxonomie*** unterordnet.

In der vorliegenden Arbeit werden reflexive Handlungskompetenz sowie Leistungsexzellenz in der Berufsbildung in den Kontext einer besonderen Motivation der Lernenden – nämlich sich mit den ***Qualitätsansprüchen eines Lehrbetriebs*** zu messen – gesetzt und als eine ästhetische Dimension bezeichnet. Um damit auf die anfängliche Analyse von *Leonardo da Vincis* Ausbildung zurückzukommen, umfasst dies die gezielte Wahrnehmungsschulung und das differenzierte Beurteilen eines Arbeitsproduktes sowie eine Auseinandersetzung mit dem Vorbild oder Meister, dessen Massstäbe implizit und parallel zum Fachwissen im Kontext der Werkstatt erworben werden. Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet also: ***Worin besteht die ästhetische Dimension der Berufsbildung und wie kann sie beschrieben werden?***

Ein herkömmliches, bereits etabliertes Kompetenzmodell würde, gestützt auf das bekannte Zitat von Weinert (2001, S. 27f), Kompetenz als eine zweckgerichtete (funktionale) Fähigkeiten des Denkens und Handelns sowie die dazu notwendige motivationale Einstellung bezeichnen.<sup>405</sup> Eine sinnvolle Performanz steht jedoch darüber hinaus in einem gesellschaftlichen und professionellen Kontext: Ein erweitertes Kompetenzmodell richtet sich demnach auf ein **Produkt**, eine **Berufspraxis**, welche für **richtig** gehalten werden darf. Es stützt sich – ausgehend von Weinert – nicht einseitig auf kognitive Fähigkeiten, sondern bezieht die fokussierte Wahrnehmung des „Problems“ mit ein und definiert Handeln oder „Denken“ als eine physische Fähigkeit. Kognitive, perzeptive und psychomotorische Fähigkeiten bilden die Basis einer Praxis, die nicht nur subjektiv „gewollt“ oder „verantwortet wird“, sondern darüber hinaus in einem spezifischen Kontext verortet ist.

Um dies zu verdeutlichen, wird in der Arbeit **ein theoretisches Modell** entwickelt, das in Anlehnung an die Forschungsarbeit von Sternberg (1984) ein triarchisches ist. Das Modell stützt sich zudem auf die Ausführungen von Lutz Koch (1994), der von einer „*theoretischen*, einer *praktischen* und einer *ästhetischen* Bildung“ spricht, welche sich gegenseitig befruchten,<sup>406</sup> und macht deutlich, dass eine qualifizierte und professionelle Arbeit Fachwissen routiniert und aufgabengerecht anwendet und zugleich qualitative Kriterien erfüllt (Abbildung 7). Die drei Seiten dieses Kompetenzmodells bilden:

- **Fachwissen** (aus der Verbindung kognitiver und psychomotorischer Fähigkeiten), welches durch prozedurales, implizites Wissen verstärkt wird.
- **Routine** (aus der Verbindung psychomotorischer und perzeptiver Fähigkeiten), also die professionelle Geste und körperliche Eingewöhnung in den Beruf.
- **Geschmacksurteil** (aus der Verbindung perzeptiver und kognitiver Fähigkeiten), welches es dem Handelnden erlaubt, die eigene Arbeitspraxis an die entsprechenden (Berufs-)Normen anzupassen

Alle drei Dimensionen tragen zur Entwicklung von Exzellenz bei und werden durch das Berufsethos befördert. Die ästhetische Dimension der Berufsbildung wird damit als konstituierender Teil einer *Herstellungspraxis* (Böhme 2001) sichtbar, welche nun als unerlässlicher Qualitätsanker der Berufsbildung erscheint. Abhängig von der Entwicklung

---

<sup>405</sup> Krautz 2015, S. 7f.

<sup>406</sup> Koch 1994, S. 9.



eines Selbst oder Bewusstseins ergibt sich die Notwendigkeit oder Möglichkeit zur Reflexion, zur motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, sich mit einem „Problem“ zu beschäftigen, eine Praxis auszuführen und sich damit in einen gesellschaftlichen Kontext zu setzen.

Eine gezielte Talentförderung in der Berufsbildung kann sich aufgrund dieser Erkenntnisse nicht einseitig auf die Vermittlung von zusätzlichem Fachwissen stützen, sondern müsste sich gezielt mit einer Erweiterung des gängigen Kompetenzmodells auseinandersetzen. In dieser Forschungsarbeit wird ein entsprechendes **Entwicklungsmodell kognitiver, perzeptiver und psychomotorischer Fähigkeiten**, basierend auf Blooms Stufenmodell (1956), skizziert (Abbildung 8): Zunächst legt das Modell eine **basale Bildungsfähigkeit** in Form von Wahrnehmen und Erkennen fest. In der ersten Spalte folgt es der **kognitiven Entwicklung**, und im Wesentlichen den Taxonomiestufen Blooms, wobei Wissen und Verstehen im Sinne von konkretem und anwendbarem Fachwissen zusammengefasst werden. Die Taxonomiestufe 6 (Bewertung) wird nicht aufgeführt, da sie zusätzlich auf eine gesellschaftliche oder ökonomische Dimension verweist, die im Rahmen dieser Arbeit nicht ausreichend bearbeitet wurde. In einer mittleren, perzeptiven Spalte, wird nun die **Evolution perzeptiv-produktiver Fähigkeiten** beschrieben: Zuerst wird die sinnliche Wahrnehmung einzelner Eindrücke festgehalten und erinnert, später können die Eindrücke zunehmend reflektiert, beurteilt und differenziert werden. Nach einer Zeit der Eingewöhnung und körperlicher Anpassung verbinden sich diese Erfahrungen zu einer Einheit, welche als *Einbildungskraft*<sup>407</sup> oder als „sensory imagination and mental imagery“<sup>408</sup> beschrieben werden kann. Baumgarten spricht von *imaginatio* oder *facultas fingendi*.<sup>409</sup> Es ist die Fähigkeit, zu antizipieren und Visionen zu entwerfen. Gleichzeitig können auch die **psychomotorischen Fähigkeiten**, in der rechten Spalte des Modells dargestellt, entwickelt werden und damit Träger und Promotor von Leistungsexzellenz sein. Dieser Aspekt wird in der vorliegenden Arbeit als eine routinierte Ausführung betrachtet und ist als psychophysisches Training zu verstehen, welches zur perfekten Präzision der Prozessabläufe führt.

Das vierte Kapitel dieser Arbeit besteht aus einer empirischen Prüfung der Arbeitshypothese und setzt sich mit folgender Fragestellung auseinander: **Wie wird die ästhetische Dimension der Berufsbildung von Lernenden wahrgenommen und reflektiert?** Dazu wurden in einer

---

<sup>407</sup> Koch 1994, S. 16.

<sup>408</sup> Nanay 2016, S. 8.

<sup>409</sup> Baumgarten 1750/58, S. 2.

explorativen Fallstudie zwölf Lernende in der Grundausbildung zum Landschaftsgärtner EFZ befragt. Die Stichprobe repräsentiert eine nahezu homogene Gruppe von männlichen Lehrlingen (Frauen und Migranten sind in dieser Berufsgruppe besonders stark untervertreten) eines Berufsschuljahrganges der Berufsfachschule in Sursee, welche die Goldmedaillengewinner der WorldSkills 2013 hervorbrachte und von erfahrenen Lehrmeistern in Übereinstimmung mit Stamm, Müller & Niederhauser (2006) als repräsentativ bezeichnet wurden. Die jungen Landschaftsgärtner absolvieren ihre Ausbildung in zugelassenen Lehrbetrieben der Zentralschweiz, welche von den Zentralschweizer Bildungsämtern<sup>410</sup> überprüft werden und Mitglieder einer Sektion des Berufsverbandes „Jardin Suisse“ sind. Ihre Ausbildung unterliegt der bereits besprochenen BIVO 2012.

Forschungsziel war es, zu untersuchen, auf welche Weise junge Landschaftsgärtner die ästhetische Dimension ihrer Berufsausbildung wahrnehmen und reflektieren. Methodologisch orientiert sich die explorative Studie an Mayring (2014) und Rosenthal (2011). Die Konzeption des Interviewleitfadens wurde von folgenden Überlegungen geleitet: Im dualen Bildungssystem werden Lernende im Lehrbetrieb mit einem neuen Umfeld konfrontiert, das von ihnen eine Wahrnehmungsveränderung verlangt. Landschaftsgärtner lernen ausserdem die Natur zu beobachten, können 410 Pflanzen und Bäume unterscheiden und deren Krankheiten und Pflegeanforderungen erkennen. Eine weitere Herausforderung ist die Anpassung im Betrieb, die Auseinandersetzung mit älteren Mitarbeitern, Kunden und Vorgesetzten. Metakognitive Fähigkeiten ermöglichen es den Lernenden, ihr Berufsziel zu erreichen.

Aufgrund der Kategorienbildung und der damit verbundenen Analyse des umfangreichen Datenmaterials fällt auf, wie stark die theoretisch gebildeten Dimensionen interagieren und dass sie abhängig vom exogenen und endogenen Faktoren sehr unterschiedlich ausgebildet sind. Im Folgenden sollen vier Aspekte herausgegriffen werden:

**1. Die jungen Gärtner lernen, die Natur und ihr Arbeitsprodukt differenziert wahrzunehmen und zu beurteilen.** Sie berichten, wie ihnen vermittelt wurde, woran professionelle, qualifizierte Arbeit zu erkennen sei: Sie soll „sauber“ und „genau“ ausgeführt sein. Es muss „passen“, dem Kunden „gefallen“, „so wie du es bei dir zu Hause auch gerne hättest“. Die Arbeit muss routiniert, fachgerecht und schnell ausgeführt werden. Qualifizierte Arbeit ist nicht nur „gut“, sie ist „perfekt“. Fehler im Arbeitsablauf stören das Endresultat und

---

<sup>410</sup> Der Zentralschweizer Bildungsverbund umfasst die Kantone Luzern, Zug, Nid- und Obwalden, Uri und Schwyz.

sind kaum korrigierbar. Wenn das Resultat perfekt sein soll, müssen nicht nur die einzelnen Arbeiten, sondern ganze Arbeitsabläufe geplant und fachgerecht ausgeführt werden.

Dazu ein Beispiel: „Wir hatten einen Kurs, ich konnten einen Kurs besuchen beim Guber Naturstein oben, da sagte der eine Leiter: Der muss alleine arbeiten! Der ist so genau, das kann niemand nachahmen, das sieht man nachher sofort – zumindest die exklusiveren Kunden, die sehen, dass der eine ein Millimeter zwei hat und der andere hat vielleicht fünf Millimeter Fugen, oder. Das will man nicht, dann muss es einer alleine machen. Kein anderer in der Zentralschweiz mag an den heran: so schnell und so genau!“ (11, 458–462)

**2. Die Integration im Lehrbetrieb ist Voraussetzung, um die Berufspraxis zu erlernen.** Die Lernenden erzählen, wie ihnen die körperliche und soziale Eingliederung in den Lehrbetrieb gelang. Sie erfahren dabei Frustration und Leistungsdruck. Auffallend früh übernehmen die Lernenden Verantwortung, in der Regel schon im dritten Ausbildungsjahr, und werden kaum mehr angeleitet. Sie steuern über ihr Verhalten den Ausbildungsprozess, versuchen Routine zu gewinnen und orientieren sich ausschliesslich am Urteil der Vorgesetzten: „Das kann man so nicht stehen lassen“ oder „wenn sie nichts sagen, ist gut und du machst weiter“. Dabei wird die Fachkompetenz der Vorgesetzten überwiegend bewundert und mit „er sieht wirklich alles“ kommentiert. Manche Jugendliche aber schätzen das gewählte Vorgehen als veraltet und starr ein und ärgern sich über die daraus entstehende Mehrarbeit; ihr Meister ist ihrer Meinung nach „alte Schule“. Ein junger Gärtner berichtet: „(lacht) ja ... am Anfang muss man gut zuhören, man muss wenig sagen, möglichst nicht zu viel, man darf nicht sprechen, sonst wird man unbeliebt, wenn man am Anfang kommt – das merkt man relativ schnell – zuerst muss man akzeptiert werden, vor allem bei einer so grossen Bude, da musst du reinkommen, es ist schwierig, wie das funktioniert, bei einem grossen Geschäft braucht es etwas länger, bis du nur schon wahrgenommen wirst, da hat es so viele Leute ... und nachher ist es sicher wichtig, zu welchem Vorarbeiter du kommst, einige zeigen mehr, andere weniger.“ (10, 368–374)

**3. Junge Gärtner nehmen den perzeptiven Kompetenzerwerb bewusst wahr.** Sie thematisieren ihre geschulte Selbst- und Fremdwahrnehmung und verstehen diese Erfahrungen als Bereicherung und Vertiefung ihres Wissens, als zutiefst bedeutsam – „ich brauche das“ – und als sinnvoll: Zu sehen, „wie das Laub fällt“, zu riechen, „dass es Frühling wird“, der „brennenden Sonne“ ausgesetzt zu sein und zu erleben, wie sich bei starkem Regenfall „Erde in Schlamm verwandelt“, sind eindrückliche Erlebnisse. Ein Jugendlicher meint dazu: „Nachher in der Gärtnerlehre habe ich begonnen, die Pflanzen zu lernen, oder hat man die

Pflanzen genauer angeschaut auch vom Boden her, was sie brauchen und alles und nachher mit der Zeit schaut man das anders an und denkt, die Pflanze wächst etwa so viel – man weiss einfach mehr darüber, man schaut einen Menschen ja auch anders an, wenn man etwas Hintergrundwissen hat über ihn, wie er reagiert und wie dass man, ja ...“ (7, 325–330)

**4. Die Jugendlichen reflektieren ihre Selbsterfahrung im Berufsfeld.** Lernende erzählen davon, wie sie diese Selbsterfahrung veränderte und reflektieren, wer sie geworden sind: „Ja, das ist zum Beispiel, wenn man in den Arbeitskleidern im Bus sitzt, da habe ich schon gemerkt – also in dreckigen, leicht dreckigen Kleidern – und der Bus ist vollgestopft, aber neben einen Arbeiter sitzt man nicht gerne hin, so einfach – tut man ein bisschen... Das Image? Ja, genau, das habe ich schon gemerkt – nicht, dass ich jetzt gegen den Beruf, aber das hat mir wehgetan – so dargestellt zu werden, als hätte man nichts in der Birne und Bauarbeiter ... das ist ein Vorurteil, das merke ich schon ... das ist schade, die meisten denken einfach, Gärtner, das ist etwas Rasenmähen...“ (9, 105–112) In den Beschreibungen der Jugendlichen fällt zudem auf, wie stark sich ihr Bewusstsein im Kontext der Berufspraxis verändert und wie differenziert sie sich mit ihrem eigenen Lernprozess auseinandersetzen.

Die Frage nach dem Beitrag der ästhetischen Bildung zur Kompetenzbildung bewegt sich auf einer sinnlichen oder qualitativen Ebene, der Beobachtung und Übernahme von Werten in einem komplexen Prozess der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Im Zentrum der Betrachtung steht ein Formungsprozess, die Ausgestaltung eines reflexiven und handlungsfähigen Ichs. Dazu ist neben der körperlichen Aneignung der Berufspraxis und dem Fachwissen die ästhetische oder geschmackliche Beurteilung und damit die Auseinandersetzung mit einer diskursiven Überformung und Deutung der Arbeit wesentlich für die Verständigung und Konstruktion einer gemeinsamen Berufsrealität. In den Interviews zeigt sich ausserdem, dass die Prägung durch das Herkunftsmilieu wesentlich auf das Leistungsvermögen der Jugendlichen einwirkt. Denn während für manche kaum ein Unterschied zur Familienstruktur besteht, erleben andere den Umgang im Betrieb als ungewohnt oder gar stossend. Abweichende Kodierungen erschweren ihnen die Kommunikation und das Sprechen selbst erscheint als ein hierarchisches Privileg.

Richard Sennett beginnt seine Ausführungen zum Handwerk mit der Unterscheidung zwischen *Animal laborans* und *Homo faber* und führt diese zwei Typen auf seine Lehrerin Hanna Arendt

(1958) zurück.<sup>411</sup> Mit dem Begriff *Animal laborans* bezeichnet Arendt den Menschen in seiner Rolle als Lasttier, das nicht nach dem Wofür und Wozu der Arbeit fragt, sondern selbstvergessen seine Arbeit verrichtet und alle Verantwortung für deren Resultate oder Auswirkungen ablehnt. Arbeit ist nach Arendt für das *Animal laborans* Selbstzweck. Demgegenüber entwickelt Arendt das Bild des *Homo fabers* zu einem Richter über materielle Dinge und Praxen, quasi zum Vorgesetzten des *Animal laborans*, welcher entscheidet und Urteile fällt bezüglich der gesellschaftlichen oder politischen Dimension einer Arbeit.<sup>412</sup> Richard Sennett führt diesen Gedanken weiter und erklärt im Gegensatz zu Hanna Arendt: „Diese Unterscheidung halte ich für falsch, weil sie den praktisch tätigen Mensch zerlegt.“ Er betont, dass auch beim Herstellen Denken und Fühlen eine Rolle spielen und der Verstand nicht erst nach getaner Arbeit in Aktion träte.<sup>413</sup> Er vermutet sogar – und hier zeigt sich, dass der eingangs erwähnte moralisch-pädagogische Diskurs verbunden wird mit einem gesellschaftlichen Anspruch –, dass das *Animal laborans* in seinem kraftvollen Materialismus dem *Homo faber* als Führer dienen könne,<sup>414</sup> weil aus der Arbeitspraxis eine Vorstellung von *gut* erschaffen werde, aus der sich möglicherweise zum Wohl der Menschheit religiöse, soziale oder politische Werte entwickeln liessen, wodurch sich das materielle Leben humaner gestaltete.<sup>415</sup> Die vorliegende Forschungsarbeit versucht zu belegen, dass eine Berufspraxis aus routiniertem Handeln sowie aus differenziertem Beurteilen und Denken besteht, und sich auf ein *richtig* bezieht. Ein Handwerker ist also, sofern er seine Arbeit professionell ausübt, immer *Animal laborans* und *Homo faber* zugleich. Das entsprechende Selbstbewusstsein und die spezifische Urteilsfähigkeit hat er im Arbeitskontext erworben. Und obwohl Richard Sennett den Handwerker auf die Stufe des *Homo fabers* stellt, bleibt er kritisch genug, um Aspekte aufzugreifen, welche die Berufstätigen in sehr verschiedenen Berufen in die Nähe des *Animal laborans* rücken. Er betont: „Handwerk steht für die besondere menschliche Möglichkeit engagierten Tuns.“<sup>416</sup> Dieses Engagement könne in der Moderne aus der Überzeugung, einen Dienst an der Gemeinschaft zu tun, oder aus dem Wettbewerb stammen,<sup>417</sup> das spezifisch handwerkliche Ethos aber, gute Arbeit um ihrer selbst willen zu verrichten, werde in Zeiten der New Economy nicht belohnt und bleibe deshalb unsichtbar.<sup>418</sup> Belohnt würden diese

---

<sup>411</sup> Sennett 2008, S. 15.

<sup>412</sup> Sennett 2008, S. 16.

<sup>413</sup> Sennett 2008, S. 16.

<sup>414</sup> Sennett 2008, S. 18.

<sup>415</sup> Sennett 2008, S. 18.

<sup>416</sup> Sennett 2008, S. 32.

<sup>417</sup> Das heisst aus Idealismus oder Konkurrenzdenken (Sennett 2008, S. 43).

<sup>418</sup> Sennett 2008, S. 55.

Handwerker durch die Qualität der menschlichen Beziehungen und indem ihre Betriebe im Idealfall echte Gemeinschaften seien.<sup>419</sup>

---

<sup>419</sup> Sennett 2008, S. 103.

## 7 Verzeichnisse

### 7.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: BBT (2007), Taxonomie der Leistungsziele .....	38
Abbildung 2: Gegenüberstellung von Merkmalen einer Berufsbildung nach Rauner (2002) .	43
Abbildung 3: The Differentiated Model of Giftedness and Talent nach Gagné (1993) .....	53
Abbildung 4: Münchner Begabungs-Prozess-Modell nach Ziegler und Perleth (1997).....	55
Abbildung 5: Cornelis Saftleven (1607-1681), Il Gusto.....	82
Abbildung 6: Abraham Bosse (1602-1676), L'Udito .....	83
Abbildung 7: Caspar David Friedrich (1774-1840), Mönch am Meer .....	89
Abbildung 8: Modell 1; Die drei Dimensionen der Berufsbildung (eigene Darstellung). .....	106
Abbildung 9: Modell 2; Entwicklungsmodell zur Berufspraxis (eigene Darstellung).....	108
Abbildung 10: Tabelle 1; Angaben zu den interviewten Landschaftsgärtner-Lehrlingen.....	121

## 7.2 Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. (2004). Berufsbildungsforschung. In H. H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 41-47). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Adam, S. (2006). Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. *Report on United Kingdom Bologna Seminar, July 2004*. Herriot-Watt University.
- Adam, S. (2004). An introduction to learning outcomes. In E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson (Ed.), *EUA Bologna Handbook* (article B.2.3-1). Berlin: Raabe.
- Althusser, L. (2010). Der Unterstrom des Materialismus der Begegnung. In ders., *Materialismus der Begegnung: späte Schriften* (S. 21-66). Zürich: Diaphanes.
- Amthauer, R. (1972). *PTV: Ein Test des praktisch-technischen Verständnisses*. Göttingen: Hogrefe.
- Appen, R. von (2007). *Der Wert der Musik. Zur Ästhetik des Populären*. Bielefeld: transcript.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University Press.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1976). *Theory in practice: Increasing professional Effectiveness* (third. Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Armstrong, D. (1981). What is consciousness? In id. (Ed.), *The Nature of Mind and other essays* (pp. 55-67). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Asmuth, C., & Remmers, P. (Hrsg.) (2015). *Ästhetisches Wissen* (Vol. 7). Berlin: De Gruyter.
- Bachmann-Medick, D. (2010). *Cultural Turns*, Version 1.0. Docupedia-Zeitgeschichte (zuletzt geprüft am 15.2.2017). Unter [https://docupedia.de/zg/Cultural\\_Turns](https://docupedia.de/zg/Cultural_Turns)
- Baethge, M., Arends, L. & Winther, E. (2009). International large-scale assessment on vocational and occupational education and training. In F. Oser, U. Renold, E. G. John, E. Winther & S. Weber (Eds.), *VET Boost: Toward a Theory of Professional Competencies. Essays in Honour of Frank Achtenhagen* (pp. 3-24). Rotterdam: Sense Publishers.
- Baethge, M. (2001). Abschied vom Industrialismus: Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit. In M. Baethge & I. Wilkens (Hrsg.), *Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert?* (S. 23-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baethge, M. (1991). Arbeit, Vergesellschaftung, Identität - Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. *Soziale Welt*, 42(1), 6-19.
- Bätschmann, O. (1989). *Entfernung der Natur. Landschaftsmalerei 1750 - 1920*. Köln: DuMont.



- Barro, R. J., & Lee, J. W. (2001). International data on educational attainment: updates and implications. *Oxford Economic papers*, 53(3), 541-563.
- Baumgarten, A. G. (1750/58). *Aesthetica*. In ders. (2007), *Ästhetik*, 2 Bd. (editiert von Dagmar Mirbach). Hamburg: Meiner.
- Bender P. (2006). Was sagen uns PISA & Co, wenn wir uns auf sie einlassen? In T. Jahnke & W. Meyerhöfer (Hrsg.), *PISA & Co: Kritik eines Programms* (S. 281-328). Hildesheim und Berlin: Franzbecker.
- Berhard, A. & Rothermel, L. (Hrsg.) (1997). *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Bernoulli, C. (1822). *Über den nachtheiligen Einfluss der Zunftverfassung auf die Industrie. Mit besonderer Hinsicht auf Basel*.
- Betts, P. (2004). *The authority of everyday objects: a cultural history of West German industrial design* (Vol. 34). Berkeley, CA: University of California Press.
- Blankertz, H. (1969). *Bildung im Zeitalter der grossen Industrie: Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert* (Vol. 15). Braunschweig: Schroedel.
- Bloom, B. S. (1975). *Taxonomy of Educational Objectives. Book I: Cognitive domain*. London: Longman.
- Bloom, B. S., Masia, B. B. & Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. Volume II: The Affective domain*. New York, NY: McKay.
- Bloom, B. S., Engelhart, M., Furst, E.J., Hill, W. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Volume I: The Cognitive Domain*. New York, NY: McKay.
- Böhme, G. (2001). *Aisthetik: Vorlesung über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München: Fink.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Borchardt, A., & Göthlich, S. E. (2009). Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 33-48). Wiesbaden: Gabler.
- Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Wiesbaden: Springer.
- Brater, M. (1984). *Künstlerische Übungen in der Berufsausbildung. Handlungslernen in der beruflichen Bildung, Nr. 4*. Selbstverlag.
- Bremer, R. (2005). Arbeit-Bildung-Qualifikation. Ein interdisziplinärer Forschungszusammenhang. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 76-118). Bielefeld: Bertelsmann.

- Bremer, R., Rauner, F., & Röben, P. (2001). Der Experten-Facharbeiter-Workshop als Instrument der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung. In F. Eicker & A. W. Petersen (Hrsg.), *Mensch-Maschine-Interaktion. Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung* (HGTB 1999) (S. 211-231). Baden-Baden: Nomos.
- Bremer, R. (2001). Entwicklung integrierter Berufsbildungspläne und Lernortkooperation. In P. Gerds & A. Zöller (Hrsg.), *Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz* (S. 111-139). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bremer, R., & Gruschka, A. (1997). Not und Spiele-Brot und Spiele. *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 19, 5-15.
- Brentano, F. C. (1874) *Psychologie vom empirischen Standpunkt*. Leipzig: Duncker & Humboldt.
- Bröckling, U. (2007). Regime des Selbst - Ein Forschungsprogramm. In T. Bonacker & A. Reckwitz (Hrsg.), *Kulturen der Moderne. Soziologische Perspektiven der Gegenwart* (S. 119-139). Frankfurt am Main: Campus.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2007). *Handbuch der Verordnungen*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Burke, C. (2005). Containing the school child: Architectures and pedagogies. *Paedagogica Historica*, 41(4-5), 399-643.
- Burke, P. (1984). *Die Renaissance in Italien - Sozialgeschichte einer Kultur zwischen Tradition und Erfindung*. Berlin: Wagenbach.
- Cancik, H. & Mohr, H., (1988). Religionsästhetik. In H. Cancik, B. Gladigow & M. Laubscher (Hrsg.), *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe* (S. 121-156). Stuttgart: Kohlhammer.
- Capurro R. (1993). Zur Frage der professionellen Ethik. In P. Schefe, H. Hastedt, Y. Dittrich & G. Keil (Hrsg.), *Informatik und Philosophie* (S. 121-140). Mannheim: Wissenschaftsverlag.
- Carruthers, P. (2000). *Phenomenal Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casale, R. (2004). Genealogie des Geschmacks. Ein Beitrag zur Geschichte der ästhetischen Erziehung. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Foucault Michel: Pädagogische Lektüren* (S.225-242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castiglione B. (1528). *Il libro del Cortegiano*. In ders. (1986), *Il libro del Cortegiano* (ediert von centro studi europei dei corti). Roma: Bulzoni.
- Cavanagh, P., & Alvarez, G. A. (2005). Tracking multiple targets with multifocal attention. *Trends in cognitive sciences*, 9(7), 349-354.
- European Centre for the development of vocational training (2014). *Vocational education and training: a road to excellence*. CEDEFOP (zuletzt geprüft am 18.11.2014). Unter <http://www.cedefop.europa.eu/node/9072>

- Chalchera, F. & Weber, J. C. (1990). *Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen*. Berlin-Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Chastel, A., und Murray, L. (1984). *A Chronicle of Italian Renaissance Painting*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT-Press.
- Chong, S. C., & Treisman, A. (2005). Attentional spread in the statistical processing of visual displays. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 67(1), 1-13.
- Churchland, P. S. (1983). Consciousness: the transmutation of a concept. *Pacific Philosophical Quarterly*, 64(1), 80–95.
- Clark & Riel-Salvatore (2001). Grave markers, middle and early upper Palaeolithic burials. *Current Anthropology*, 42(4), 481–90.
- Conti, A. (1979). L'evoluzione dell'artista. In Previtali, G. & Zeri, F. (Eds.) (1979). *Storia dell'arte italiana*. Torino: G. Einaudi.
- Cool, D. & Frost, S. (2010). Introducing the new materialisms. In id. (Eds.), *New Materialism. Ontology, Agency and Politics* (pp.1-46). Durham, NC: Duke University Press.
- Coté, J. E. & Levin, C. G. (2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Daft, R. L., & Lewin, A. Y. (1990). Can organization studies begin to break out of the normal science straitjacket? An editorial essay. *Organization Science*, 1(1), 1-9.
- Daheim J. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 21–35). Opladen: Leske und Budrich.
- Dant, T. (2005). *Materiality and sociality*. New York, NY: Open University Press.
- Danto, A. C. (1981). *The transfiguration of the commonplace: a philosophy of art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- De Grazia, V., & Furlough, E. (Eds.) (1996). *The sex of things: Gender and consumption in historical perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Dehnbostel, P. (2005a). Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenen Lernen. Erwachsenenbildung im betrieblichen Kontext. *Report* 28(1), 208-214.
- Dehnbostel, P. (2005b) Informelles Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen Zusammenhängen. In K. Künzel (Hrsg.), *Informelles Lernen-Selbstbildung und soziale Praxis* (S. 143-164). Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

Dehnbostel, P. & Gonon, P. (Hrsg.) (2004). *Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit. Grundlegungen und Forschungsansätze*. Bielefeld: Bertelsmann.

Dehnbostel, P. & Pätzold, G. (Hrsg.) (2004). Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18*. Stuttgart: Steiner.

Dehnbostel, P. (2001). Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2000. Tätigsein – Lernen – Innovation* (S.53-93). Münster: Waxmann.

Dehnbostel, P. (2000). Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkt für eine neue Lernkultur? In P. Dehnbostel & H. Novak (Hrsg.), *Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte* (S. 103-114). Bielefeld: Bertelsmann.

Dennett, D. C. (1992). The self as the center of narrative gravity. In F. Kessel, P. Cole & D. L. Johnson (Eds), *Self and Consciousness: Multiple Perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dennett, D. C. (1991). *Consciousness Explained*. Boston: Little, Brown & Co.

Dennett, D. C. (1990). Quining qualia. In W. Lycan (Ed.) *Mind and Cognition* (pp. 519-548). Oxford: Blackwell.

Descartes, R. (1641). *Meditationes de prima philosophia*. In ders. (1912), *The philosophical works of Descartes* (ediert von E. S. Haldane and G. R. T. Ross). Cambridge: Cambridge University Press.

Diaz-Bone, R., & Weischer, C. (Hrsg.) (2014). *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer.

Dilger, B., & Sloane, P. F. (2012). Kompetenzorientierung in der Berufsschule. Handlungskompetenz in den Versionen der Handreichung der KMK zur Entwicklung lernfeldorientierter Lehrpläne. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, 32-35.

Döner, D. (1986). Diagnostik der operativen Intelligenz. *Diagnostica*, (32), 290-308.

Dreyfuss, H. L. und Dreyfuss, S. E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York, NY: Free Press.

Dubs, R. (2005). *Gutachten zur Frage der schweizerischen Berufsbildung*. Bern: hep.

Eberspächer, M., Glass, C., Korff, G., Rexer, M., & Roller, H. U. (1992). *13 Dinge: Form, Funktion, Bedeutung*. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung im Museum für Volkskultur in Württemberg. Schloss Waldenbuch vom 3. Oktober - 28. Februar 1993.

Ecker, G., Breger, C., & Scholz, S. (Hrsg.) (2002). *Dinge: Medien der Aneignung, Grenzen der Verfügung* (Vol. 3). Königstein: Helmer.

Ecker, G., & Scholz, S. (Hrsg.) (2000). *Umordnungen der Dinge* (Vol. 1). Königstein: Helmer.

Ehrenspeck, Y. (1998). *Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts*. Opladen: Leske und Budrich.

Eiermann, A. (2009). *Postspektakuläres Theater. Die Alterität der Aufführung und die Entgrenzung der Künste*. Bielefeld: transcript.

Einstein, C., & Westheim, P. (1925). *Europa Almanach: Malerei, Literatur, Musik, Architektur, Plastik, Bühne, Film, Mode. Ausserdem nicht unwichtige Nebenbemerkungen*. Potsdam: Kiepenheuer.

Elkins, J. (2013). *Visual studies: A sceptical introduction*. London: Routledge.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.

Ericsson, K. A., & Smith, J. (eds.) (1991). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eriksen, C. W., & Hoffman, J. E. (1972). Temporal and spatial characteristics of selective encoding from visual displays. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 12(2), 201-204.

Erpenbeck, J., & Heyse, V. (1996). Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung* 96 (S. 15-152). Münster: Waxmann.

European Commision (2016). European Qualifications Framework, (zuletzt geprüft am 21.03.16). Unter [https://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f%5B0%5D=im\\_field\\_entity\\_type%3A97](https://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f%5B0%5D=im_field_entity_type%3A97)

Fend, H. (1990). Bilanz der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(5), 687-709.

Fendler, L. (2012). The educational problems of aesthetic taste. In K. Priem, G. M. König & R. Casale (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte* (S.66-80). *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft.

Ferino-Pagden, S. (Hrsg.) (1996). *I cinque sensi nell'arte. Immagini del sentire*. Venezia: Leonardo arte.

Finch, M. (1974). *Style in art history: An introduction to Theories of Style and Sequence*. Metuchen, NJ: Scarecrow-Press.

Flanagan, O. J. (1993). *Consciousness reconsidered*. Cambridge, MA: MIT Press.

Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (2009). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Folkers, A. (2014). Was ist neu am neuen Materialismus? Von der Praxis zum Ereignis. In T. Goll, D. Keil & T. Telios (Hrsg.), *Critical Matter: Diskussionen eines neuen Materialismus* (S. 16-33). Münster: Edition Assemblage.

Gadamer, H. G. (1974). *Truth and Method*. New York: Seabury Press.

Gadamer, H. G. (1979). Verlust der sinnlichen Bildung als Ursache des Verlustes von Wertmaßstäben. In Werkbund Bayern (Hrsg.), *Der Mensch ohne Hand oder Die Zerstörung der menschlichen Gesamtheit* (S. 15-28). München: dtv.

Gagné, F. (1993): Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks & H. A. Passow (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. New York, NY: Basic Books.

Gazzaniga, M. (2011). *Who's in Charge? Free Will and the Science of the Brain*. New York: Harper Collins.

Gell, A. (1998). *Art and Agency: an Anthropological Theory*. Oxford: Clarendon Press.

Gennaro, R. (2012). *The Consciousness Paradox*. Cambridge, MA: MIT Press.

Gennaro, R. (Ed.) (2004). *Higher-Order Theories of Consciousness*. Amsterdam: John Benjamins.

Gennaro, R. (1995). *Consciousness and Self-consciousness: A Defence of the Higher-Order Thought Theory of Consciousness*. Amsterdam: John Benjamins.

Görlich, Y., & Schuler, H. (2007). *Arbeitsprobe zur berufsbezogenen Intelligenz: AZUBI-TH; technische und handwerkliche Tätigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.

Golemann, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.

Gombrich, E. H. (1960). *Art and illusion: A study in the psychology of pictorial representation*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Gonon, P. (2017). *Lernen und Utopie – Lernutopien*. Begrüßungsrede zur Frühjahrsdiplomfeier vom 1. März 2017, Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Gonon, P. (2014). Ist nutzorientierte Bildung gerechtfertigt? In E. Wyss (Hrsg.), *Von der Krippe zum Gymnasium. Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert* (S.123-140). Weinheim: Beltz.

Gonon, P. (2008). *Vom ehrbaren Handwerker zum innovativen Self-Entrepreneur. Modernisierung der Berufsbildung anhand idealtypischer Leitfiguren*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

- Gonon, P. (2002). Ende oder Wandel der Beruflichkeit? Beruf und Berufspädagogik im Wandel. In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (pp. 189-201). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gonon, P. (Hrsg.) (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers - Eine Bilanz aus kontroverser Sicht*. Aarau: Sauerländer.
- Ghoshal, S., & Bartlett, C. A. (1990). The multinational corporation as an interorganizational network. *Academy of management review*, 15(4), 603-626.
- Graf, L. (2013). *The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Germany and Switzerland*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Opladen: Budrich University Press.
- Grassi, L. (1961). *I disegni italiani del Trecento e Quattrocento: scuole fiorentina, senese, marchigiana, umbra* (Bd. 1). Venezia: Sodalizio del libro.
- Gruschka, A., Peschka, A., Schlicht, H. J., & Di Chio, V. (1981). Kompetenzentwicklung in Bildungsgängen, Entwicklungsaufgaben, Deutungsmuster. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1, 269-289.
- Gudjons, H. (2001). *Pädagogisches Grundwissen* (7. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gulick, R. van (2017). Consciousness. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (zuletzt geprüft am 21.03.17) Unter <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/consciousness/>.
- Guthke, J. (1972). *Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Haase, B. (1998). Learning to be an apprentice. In J. Singleton (Ed.), *Learning in likely places. Varieties of apprenticeship in Japan* (S. 107-122). Cambridge: Cambridge University Press.
- Haase, K. (2011). Kompetenz-Begriffe, Ansätze, Instrumente in der internationalen Diskussion. In M. Bethscheider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 51-68). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Haberkern, E., & Wallach, J. F. (1987). *Hilfswörterbuch für Historiker-Mittelalter und Neuzeit* (2 Bde., 7. Aufl.). Tübingen: UTB.
- Habermas, J. (1981). *Sein: Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1976). *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Häfeli, K. & Neuenschwander, M. P. & Schuhmann S. (Hrsg.) (2015). *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer.

Harden, R. M. (2002). Learning outcomes and instructional objectives: is there a difference? *Medical teacher*, 24(2), 151-155.

Harman, G. (1990). The intrinsic quality of experience. In J. E. Tomberlin (Ed.), *Action Theory and Philosophy of mind. Philosophical Perspectives*, (4), 31-52.

Hecht, H. (2003). Bildkompetenz als Wahrnehmungskompetenz am Beispiel virtueller Räume. In K. Sachs-Hombach (Hrsg.) *Was ist Bildkompetenz?* (S. 157-175). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Hegel G. W. F. (1807) *Phänomenologie des Geistes*. In ders. (2014), *Hegels Phänomenologie des Geistes. Ein dialogischer Kommentar*. Bd. 2: Geist und Religion (editiert von Pirmin Stekeler-Weithofer). Hamburg: Meiner.

Heidenreich, M. (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In H.-J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (S. 35-58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heinz, W. R. (2005). Berufliche Sozialisation. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 321-329). Bielefeld: Bertelsmann.

Heinz, W. R. (2002). Jugend, Ausbildung und Beruf. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 597-615). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heinz, W. R. (1995), *Arbeit, Beruf, Lebensläufe. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hensge, K., Lorig, B., & Schreiber, D. (2011). Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. In M. Bethscheider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung*. (S. 133-157). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Hentig, H. von (1996). *Bildung. Ein Essay*. München: Hanser.

Hentig, H. von (1969). Das Leben mit der Aisthesis. In O. Gunther (Hrsg.), *Texte zur ästhetischen Erziehung. Kunst-Didaktik-Medien*. (S. 25f.). Braunschweig: Westermann.

Hentig, H. von (1967). Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter. *Die Deutsche Schule*, 59(10), 580-600.

Hesse, H. A. (1972). *Berufe im Wandel. Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts* (2., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Enke.



- Hicks, D., & Beaudry, M. C. (2010). Material Culture Studies: A reactionary Review. In D. Hicks & M. C. Beaudry (Eds.), *The Oxford Handbook of material Culture Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Hieber, L. & Moebius, S. (2011). Ästhetisierung des Sozialen im Zeitalter visueller Medien. In dies. (Hrsg.), *Ästhetisierung des Sozialen. Zur Reklame, Kunst und Politik im Zeitalter visueller Medien* (S. 7-14). Bielefeld: transcript.
- Hill, C. & McLaughlin, B. (1998). There are fewer things in reality than are dreamt of in Chalmers' philosophy. *Philosophy and Phenomenological Research*, 59(2), 445–454.
- Hochbruck, W. (2008). Relikte, Reliquien und Replikate. Der Umgang mit historischen Objekten im Geschichtstheater. *Historische Anthropologie*, 16(1), 138-153.
- Hofer, S. (2004). *Internationale Kompetenz Zertifizierung*. Münster: Waxmann.
- Holtz, A. (2012). *Zum Paradigma der Kompetenzorientierung in der aktuellen Bildungs- und Berufsbildungsdiskussion*. München: GRIN.
- Horn, W. (1983). *Das Leistungsprüfsystem (L-P-S)*. Göttingen: Hogrefe.
- Howe, F. (2005). Historische Berufsfeldforschung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 118-122). Bielefeld: Bertelsmann.
- Howkins, J. (2001). *The Creative Economy. How People Make Money From Ideas*. London: Penguin.
- Hume, D. (1757). Of the Standard of Taste. In ders. (1987), *Of the Standard of Taste. Essays Moral, Political, and Literary* (ediert von Eugene F. Miller, T. H. Green & T. H. Grose). Indianapolis: Liberty Fund.
- Humphrey, N. (2011). *Soul Dust, The Magic of Consciousness*. Boston: Princeton University Press.
- Hurelmann, K. (2002). Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz.
- Jameson, F. (1983) Postmodernism and Consumer Society. In H. Foster (Ed.), *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture* (pp. 111—125). Seattle, WA: Bay Press.
- Jardin Suisse (2012). Bildungsverordnung BIVO (im Archiv des Verbandes).
- Jenkins, A. & Unwin, D. (2001). How to write learning outcomes. *National Center for Geographic Information and Analysis* (zuletzt geprüft am 02.12.15). Unter <https://www.ncgia.ucsb.edu/education/curricula/giscce/units/format/outcomes.html>
- Jensen, A. R. (1980). Précis of bias in mental testing. *Behavioural and Brain Sciences*, 3(3), 325-333.
- Kade, J. (1983). Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29(6), 859-876.

- Kamper, D. & Mollenhauer, K. (1983). Stichwort ‚Körper‘. In D. Lezen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (Band I., S. 478-481). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kant, I. (1790) Kritik der Urteilskraft. In ders. (1986), *Kritik der Urteilskraft* (editiert von Gerhard Lehmann). Stuttgart: Reclam.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). Linking the balanced scorecard to strategy. *California management review*, 39(1), 53-79.
- Kauppert, M. (2016). Ästhetische Praxis. In M. Kauppert & H. Eberl (Hrsg.), *Ästhetische Praxis* (S. 3-34). Wiesbaden: Springer.
- Kautt, J. (2008). *Image. Zur Genealogie eines Kommunikationscodes der Massenmedien*. Bielefeld: transcript.
- Kerbs, D. (1968). Ästhetische und politische Erziehung. *Kunst und Unterricht*, 1, 28.
- Kerschensteiner, G. (1925). Die Bildungsaufgabe des Deutschen Museums. In C. Matschoss (Hrsg.), *Das Deutsche Museum: Geschichte, Aufgaben, Ziele* (S. 39-50). Berlin: Oldenburg.
- Kerschensteiner, G. (1911). Begriff der Arbeitsschule. In ders. (2011), *Begriff der Arbeitsschule*. Bremen: Outlook.
- Klessmann, E. (1979). *Die deutsche Romantik*. Köln: DuMont.
- Klotz, V. K., Billett, S., & Winther, E. (2014). Promoting workforce excellence: formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical research in vocational education and training*, 6(1), 6.
- Koch, L. (1994). Einleitende Bemerkungen zum Thema „Pädagogik und Ästhetik.“ In L. Koch, W. Marotzki, H. Peukert (Hrsg.), *Pädagogik und Ästhetik. Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (Band 6, S. 8-21). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kocyba, H. (2005). Selbstverwirklichungszwänge und neue Unterwerfungsformen. Paradoxien der Kapitalismuskritik. In Arbeitsgruppe SubArO (Hrsg.), *Ökonomie der Subjektivität-Subjektivität der Ökonomie* (S. 79-94). Berlin: Edition Sigma.
- Kocyba, H. (2000). Der Preis der Anerkennung. Von der tayloristischen Missachtung zur strategischen Instrumentalisierung der Subjektivität der Arbeitenden. In U. Holtgrewe, S. Voswinkel, G. Wagner (Hrsg.), *Anerkennung und Arbeit* (S. 127-140). Konstanz: UVK.
- König, G. M. (2012), Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur. In K. Priem, G. M. König & R. Casale (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte* (S.66-80). *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft.
- König, G. M. (Hrsg.) (2005). *Alltagsdinge: Erkundungen der materiellen Kultur* (Vol. 27). Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde e.V.
- Köstlin, K., & Bausinger, H. (Hrsg.) (1983). *Umgang mit Sachen. Zur Kulturgeschichte des Dinggebrauchs*. Regensburg: DGV.

- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. In ders. (1996), *Psychologie der Moralentwicklung* (editiert von Wolfgang Edelstein, Gil Noam & Fritz Oser). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohler, G. (1980). *Geschmacksurteil und ästhetische Erfahrung*. Berlin: De Gruyter.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In H. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13-69). Bielefeld: transcript.
- Koller, H. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Korff, G. (1992). Notizen zur Dingbedeutsamkeit. In M. Eberspächer, C. Glass, G. Korff, M. Rexer & H. U. Roller (1992). *13 Dinge: Form, Funktion, Bedeutung*. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung im Museum für Volkskultur in Württemberg. Schloss Waldenbuch vom 3. Oktober-28. Februar 1993, S. 8-17.
- Krautz, J. (2015). *Kompetenzen machen unmündig*. Berlin: GEW.
- Krautz, J. (2013). Ökonomismus in der Bildung: Menschenbilder, Reformstrategien, Akteure. *Gymnasium in Niedersachsen*, (1), 12-21.
- Krautz, J. & Schieren, J. (2013). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Krautz, J. (2009). Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. *Fromm Forum* (13), 87-100.
- Kriegel, U. (2009). *Subjective Consciousness*. Oxford: Oxford University Press.
- Kriegel, U. & Williford, K. (2006). *Self-Representational Approaches to Consciousness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kriegel, U. (2004). Consciousness and self-consciousness. *The Monist*, 87(2), 182-205.
- Kriegel, U. (2003). Consciousness as intransitive self-consciousness: Two views and an argument. *Canadian Journal of Philosophy*, 33(1), 103-132.
- Kroger, J. (1993). On the nature of structural transition in the identity formation process. In id. (Ed.), *Discussions on ego identity*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krohn, W. (2006). Die ästhetischen Dimensionen der Wissenschaft. In ders. (Hrsg.), *Ästhetik in der Wissenschaft. Interdisziplinärer Diskurs über das Gestalten und Darstellen von Wissen. Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, (7), 3-38.
- Krumm, V. (1989). Erziehungswissenschaft, kritisch-rationale. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe* (Bd. 1, S. 507-525). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Kruse., J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Juventa.
- Kurtz, T. (2005). Das professionelle Handeln und die neuen Wissensberufe. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 243-252). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ladenthin, V. (2015). Vorschlag für einen pädagogischen Kompetenzbegriff. In A. Obermann & M. Meyer-Blanck (Hrsg.), *Die Religion des Berufsschulunterrichts. Überlegungen zur Kommunikation religiöser Themen mit Jugendlichen Heute* (S. 99-127). Münster: Waxmann.
- Ladenthin, V. (2011). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. *Profil. Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes*, (9), 1-6.
- Ladenthin, V. (2003). PISA–Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung. *Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 79(3), 354-375.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz
- Lash, S., (1996). Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In U. Beck, A. Giddens, & S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 195-286). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Latour, B., & Rossler, G. (2010). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Eyrolles.
- Lemke, H. (2007). *Die Kunst des Essens. Eine Ästhetik des kulinarischen Geschmacks*. Bielefeld: transcript.
- Lempert, W. (2009). *Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit*. Hohengehren: Schneider.
- Lempert, W. (2007). Theorien der beruflichen Sozialisation: Kausalmodell, Entwicklungstrends und Datenbasis, Definitionen, Konstellationen und Hypothesen, Desiderate und Perspektiven. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(1), 12-40.
- Lempert, W. (1998). Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen. *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Bd. 16. Hohengehren: Schneider.
- Lippitz, W. (1993). *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Luhmann, N. (1995). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (Vol. 478). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lycan, W. (1996). *Consciousness and Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lycan, W. (1987). *Consciousness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lyotard, J. (1989). *Der Widerstreit*. München: Fink.
- Markovits, H., & Nantel, G. (1989). The belief-bias effect in the production and evaluation of logical conclusions. *Memory & Cognition*, 17(1), 11-17.
- Marx, K. (1867). *Das Kapital. Kritik der politischen Oekonomie*. In ders. (2017). *Das Kapital* 1.1-1.5 (editiert von Rolf Hecker, Ingo Stütze, Manfred Müller, Andrej Hecker). Berlin: Dietz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (2). (zuletzt geprüft am 13.05.16). Unter <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm>
- Mead, G. H. (1934). Mind, Self and Society from the standpoint of a social behaviourist. In ders. (1968), *Geist, Identität und Gesellschaft* (editiert von Ulf Pacher). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mentges, G., Mohrmann, R. E., & Förster, C. (Hrsg.) (2000). *Geschlecht und materielle Kultur. Frauensachen, Männersachen, Sachkulturen*. Münster: Waxmann.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.
- Mersch, D. (2010). Posthermeneutik, *Deutsch Zeitschrift für Philosophie* (Vol. 26). Berlin: Akademie Verlag.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt-und Berufsforschung*, 7(1), 36-43.
- Meyer-Drawe, K. (1984). *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink.
- Meyer-Menk, J. (2002). Verbindung von Arbeiten und Lernen in vernetzten Lernortstrukturen-eine Chance für die Kompetenzentwicklung von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen. In P. Dehnhostel, U. Elsholz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung-Alternative Position zur Weiterbildung* (S.135-148). Berlin: Edition Sigma.

Mintzberg, H. (1997). The manager's job: Folklore and fact. In R. P. Vecchio (Ed.), *Leadership: Understanding the dynamics of power and influence in organizations* (pp. 35-53). Notre Dame: University Press.

Moebius, S. & Prinz, S. (2012). Zur Kultursoziologie des Designs. In dies. (Hrsg.), *Das Design der Gesellschaft. Zur Kultursoziologie des Designs* (S. 9-26). Bielefeld: transcript.

Moldaschl, M., & Sauer, D. (2000). Internalisierung des Marktes: zur neuen Dialektik von Kooperation und Herrschaft. In H. Minssen (Hrsg.), *Begrenzte Entgrenzungen, Wandlungen von Organisation und Arbeit* (S. 205-224). Berlin: Edition Sigma.

Mollenhauer, K. (1998). Die Dinge und die Bildung. Mitteilungen & Materialien. *Zeitschrift für Museum und Bildung*, 49, 8-20.

Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Juventa.

Müller-Widmer, R. (2009). Wie wurde man früher Gärtner? *g'plus*, (15), 19-21.

Nagel, T. (1974). What is it like to be a bat? *The Philosophical Review*, 83(4), 435-450.

Nanay, B. (2016). *Aesthetics as philosophy of perception*. Oxford: Oxford University Press.

Nanay, B. (2011). Perceiving pictures. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 10(4), 461-480.

Nanay, B. (2010). Perception and imagination: amodal perception as mental imagery. *Philosophical Studies*, 150(2), 239-254.

Neuenschwander, M. P. (2010). *Jugendliche im Berufswahlprozess: Forschungsbefunde und Förderbedarf*. FHNW: Departement für Erziehungswissenschaft.

Neuenschwander, M. P. & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 216-232.

Neuweg, G. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.

Neuweg, G. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr - lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.

Niemeyer, B. (2005). „Neue Lernkulturen“ in der Benachteiligtenförderung. In dies. (Hrsg.) *Neue Lernkulturen in Europa?* (S. 77-93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nohl, A. M., & Wulf, C. (2013). Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 1-13.

Nohl, A. M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Nohl, H. (1933). Die Theorie der Bildung. In ders. (2002), *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Novalis (1800). Sammlung von Fragmenten und Studien. In ders. (1981) *Novalis Schriften, Bd. 2: Das philosophische Werk* (editiert von Richard Samuel, Hans-Joachim Mähl, Gerhard Schulz und Dirk von Petersdorff). Stuttgart: Kohlhammer.
- O'Connell, D. C., & Kowal, S. (1995). Basic principles of transcription. In J. A. Smith, R. Harré, & L. van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (S. 93-105). London: Sage Publications.
- Oelkers, J. (2011). *Eros und Herrschaft: die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2007). *Bildungsstandards und individuelle Förderung: Ein Widerspruch?* Vortrag vor dem Verband der Schulpflege-Präsidentinnen und Präsidenten Luzern (VSPL) am 22. Oktober 2007 in Emmenbrücke.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Juventa.
- Oevermann, U. (1996). *Krise und Muße: Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht; Vortrag am 19.6. in der Städel-Schule*. Univ.-Bibliothek Johann Christian Senckenberg.
- Okwui, E. (2008). The postcolonial constellation: Contemporary art in a state of permanent transition. *Research in African Literatures*, 34(4), 57-82.
- Oser, F. & Kern, M. (Hrsg.) (2006). *Qualität der Beruflichen Bildung – Eine Forschungsbaustelle*. Bern: hep.
- Oser, F. (1998). *Ethos-die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Otto, U. (2013). *Internetauftritte. Eine Theatergeschichte der neuen Medien*. Bielefeld: transcript.
- Otto, G. (1998). *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik* (Bd. I-III). Velber: Kallmeyer.
- Panofsky, E. (1955). *Meaning in the visual art: Papers in and on art history*. Garden City, NY: Doubleday Anchor Books.
- Papineau, D. (2002). *Thinking about Consciousness*. Oxford: Oxford University Press.
- Papineau, D. (1995). The antipathetic fallacy and the boundaries of consciousness. In T. Metzinger (Ed.), *Conscious Experience* (259-272). Paderborn: Schöningh.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art. A cognitive development account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pearson, M. P. (1999). *The Archeology of Death and Burial*. Texas: A&M University Press.

- Pehl, T. & Dresing, T. (2013). *Praxisbuch Transkription. Regelsystem, Software und praktische Anleitung für qualitative Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Peter, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. New York, NY: Warner Books.
- Piaget, J. (1926) Das Weltbild des Kindes. In ders. (1981): *Das Weltbild des Kindes*. (editiert von Richard Kohler). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pichler, J. H., Pleitner, H. J. & Schmidt, K.-H. (Hrsg.) (1996). *Management in KMU. Die Führung von Klein- und Mittelunternehmen*. Bern: Haupt.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Gloucester, MA: Peter Smith.
- Porter, M. E. (1991). Towards a dynamic theory of strategy. *Strategic management journal*, 12(S2), 95-117.
- Prange, K. (2012). Erziehung als Handwerk. In K. Priem, G. M. König & R. Casale (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte* (S. 81-91). *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Priem, K., König, G. M., & Casale, R. (2012). Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Einleitung zum Beiheft. In dies. (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte* (S. 7-13). *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft.
- Prinz, J. (2012). *The Conscious Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Prinz, J. (2010). When is perception conscious? In B. Nanay (Ed.), *Perceiving the world: New essays on perception* (pp. 310-332). Oxford: Oxford University Press.
- Pryborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 117-133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Putnam, H. (1975). Philosophy and our mental life. In id. (Ed.), *Mind Language and Reality. Philosophical Papers*, (Vol. 2, pp. 127-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramsenthaler, C. (2013). Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“. In M. W. Schnell, C. Schulz, H. Kolbe & C. Dunger (Hrsg.), *Der Patient am Lebensende. Eine qualitative Inhaltsanalyse* (S. 23-42). Wiesbaden: Springer.
- Rauner, F. (2005). Berufsbildungsforschung. Eine Einführung. In ders. (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 9-16). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rauner, F. (2002). Berufliche Kompetenzentwicklung–vom Novizen zum Experten. In P. Dehnhostel (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen* (MANUSKRIFT, S. 1-18). Berlin: Edition Sigma.



- Rauner, F., & Spöttl, G. (2002). *Der Kfz-Mechatroniker - Vom Neuling zum Experten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rauner, F. (2000). Zukunft der Facharbeit. In J. P. Pahl & G. Spöttl (Hrsg.), *Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufswissenschaften* (S. 49-66). Baden-Baden: Nomos.
- Rauner, F. (1999). Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95(3), 424-446.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität; Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach R. & Von der Meulen, N. (2010). Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 795-805.
- Renold, U. (2009). Developing sustainable VET/PET research in Switzerland: An approach combining research, policymaking and practice. In F. Oser, U. Renold, E. G. John, E. Winther & S. Weber (Eds.), *VET boost: towards a theory of professional competencies; essays in honour of Frank Achtenhagen*. Rotterdam: Sense publishers.
- Rindermann, H. (2006). Was messen internationale Schulleistungsstudien? *Psychologische Rundschau*, 57(2), 69-86.
- Rittelmeyer, C. (2014). Perspektiven einer Bildungstheorie des Leibes. In A. Ziegler & E. Zwick (Hrsg.), *Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik* (S. 195-207). Münster: Lit.
- Roche, D. (2000). *A history of everyday things: the birth of consumption in France, 1600-1800*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Röhrs, H. (1998). *Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Roelofs, M. (2014). *The cultural promise of the aesthetic*. London: Bloomsbury.
- Rosenblum, R. (1975). *Modern Painting and the Northern Romantic tradition. From Friedrich to Rothko*. London: Thames & Hudson.
- Rosenthal, G. (2011): *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Rosenthal, D. M. (1993). Thinking that one thinks. In M. Davies & G. Humphreys (Eds.), *Consciousness: Psychological and Philosophical Essays*. Oxford: Blackwell.
- Rosenthal, D. M. (1986). Two concepts of consciousness. *Philosophical Studies*, (49) 329-59.

- Rost, J. (2005). Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 28(2), 14-18.
- Rousseau, J. (1762) *Émile ou de l'éducation*. In ders. (1971), *Emil oder über die Erziehung* (editiert von Heinrich Meier). Paderborn: Schöningh.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Saitta, G. & D'Ancona, P. (1929). Arti liberali. In *Enciclopedia Italiana*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Scheibe, W. (1999). *Die reformpädagogische Bewegung*. Weinheim: Beltz.
- Scheuneman, A. L., Pickleman, J., Hesslein, R., & Freeark, R. J. (1984). Neuropsychologic predictors of operative skill among general surgery residents. *Surgery*, 96(2), 288-295.
- Schiller, F. (1795). Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Mit den Augustenburger Briefen. In ders. (2000), *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (editiert von Klaus L. Berghahn). Stuttgart: Reclam.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How practitioners think in action*. London: Temple Smith.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1), Art. 18.
- Schürmann, E. (2000). *Erscheinen und Wahrnehmen. Eine vergleichende Studie zur Kunst von James Turrell und der Philosophie Merleau-Pontys*. München: Fink.
- Schwinn, T. (2001). *Differenzierung ohne Gesellschaft. Umstellung eines soziologischen Konzepts*. Weilerswist: Velbrück.
- Searle, J. R. (2015). *Seeing things as they are: A theory of perception*. Oxford: Oxford University Press.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language* (Vol. 626). Cambridge: Cambridge University Press.
- Seel, M. (1993). Zur ästhetischen Praxis der Kunst. In W. Welsch (Hrsg.), *Die Aktualität des Ästhetischen* (S. 398-416). München: Fink.
- Seel, M. (1991). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, M. (1985). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Selle, G. (1988). *Gebrauch der Sinne: eine kunstpädagogische Praxis*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Selle, G. (1981). *Kultur der Sinne. Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik*. Köln: DuMont.

Sennett, R. (2008). The craftsman. In ders. (2008) *Handwerk* (editiert von Michael Bischoff). Berlin: Berlin-Verlag.

Sennett, R. (2008). Interview mit Richard Sennett. *KulturGut Friedrichstadt/ Eider* (zuletzt geprüft 19.02.18). Unter [http://kulturgut-ev.blogspot.com/2008\\_03\\_01\\_archive.html](http://kulturgut-ev.blogspot.com/2008_03_01_archive.html)

Sennett, R. (1998). The corrosion of character. In ders. (1998), *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin-Verlag.

Serres, M., Prigogine, I., Stengers, I., & Pahaut, S. (1991). *Anfänge: Die Dynamik - von Leibniz zu Lukrez*. Berlin: Merve-Verlag.

Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung: <https://www.sgab-srfp.ch/de/talente> (10.05.15).

Shaftesbury, Antony Ashley Cooper, Earl of (1710). Soliloquy: Or, Advice to an Author. In ders. (2012), *Shaftesbury, Advice to an Autor*. Boston, MA: Rarebook.

Singleton, J. (1998): Craft and art education in Mashiko pottery workshops. In ders. (ed.), *Learning in likely places. Varieties of apprenticeship in Japan* (S. 122-134). Cambridge: Cambridge University Press.

Skorikov, V. B. und Vondracek F. W. (2007). Positive career orientation as an inhibitor of adolescent problem behaviour. *Journal of Adolescence*, (30), 131-146.

Smith, A. (1776) An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. In ders. (2018), *Der Wohlstand der Nationen* (editiert von Georg von Wallwitz). München: dtv.

Sofsky, W. & Paris, R. (1994). *Figurationen sozialer Macht. Autorität-Stellvertretung-Koalition*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Solomontos-Kountouri, O. & Hurry, J. (2008). Political, religious and occupational identities in context: challenging identity status paradigm. *Journal of Adolescence*, 31(2), 241-258.

Stamm, M. (2014a). Praktische Intelligenz und Expertise. Herausforderung für die Professionalisierungsdebatte der Pädagogik. In A. Ziegler & E. Zwick (Hrsg.), *Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik* (S.73-84). Münster: Lit.

Stamm, M. (2014b). Mythen des Bildungsdiskurses. In E. Wyss (Hrsg.), *Von der Krippe zum Gymnasium. Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert* (S.141-158). Weinheim: Beltz.

Stamm, M. (2012). Talentmanagement in der Berufsbildung. Was wir wissen und wissen sollten, um die Innovationskraft der Berufsbildung voranzutreiben. Dossier Berufsbildung 12/1. Universität Fribourg.

Stamm, M. (2010). Merkmale der Leistungsbesten in der beruflichen Ausbildung. *Unterrichtswissenschaft*, (4) 354 – 365.

Stamm, M. (2007). Kluge Köpfe und goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lernende in der Berufsbildung. *News & Science*, (3) 32-37.

Stamm, M., Müller, R. & Niederhauser, M. (2006). *Hochbegabt und ,nur' Lehrling. Eine empirische Studie zu den Ausbildungsverläufen besonders befähigter Jugendlicher im Schweizer Berufsbildungssystem*. Schlussbericht zu Händen des Forschungsausschusses der KTI Berufsbildungsforschung. Fribourg: Departement für Erziehungswissenschaften.

Steiner, G. (2003). *Lessons of the Masters*. In ders. (2004), *Der Meister und sein Schüler*. München: Hanser.

Sternberg R. J. (2009). Triarchic Theory. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopaedia of Giftedness, Creativity and Talent* (pp. 2-6). New York, NY: SAGE reference.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Lipka, J., Meier, E., Mohatt, G., Yanez, E., Newman, T. & Wildfeuer, S. (2004). *Academic and practical intelligence*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., Snook, S. A. & Grigorenko, E. L. (2000). *Practical Intelligence in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1995). *Erfolgsintelligenz*. München: Lichtenberg.

Sternberg, R. J. und Wagner, R. K. (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg R. J. (1984). Towards a triarchic theory of human intelligence. *Behavioural and Brain Sciences*, 7(2) 269-287.

Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of qualitative research*, (17), 273-85.

Strawson, G. (2009). *Mental reality*. Cambridge: MIT Press.

Strawson, G. (2000). The unhelpfulness of indeterminism. *Philosophy and Phenomenological Research*, 60(1), 149-155.

Strupler, M. & Wolter, S. C. (2012). *Die duale Lehre: eine Erfolgsgeschichte-auch für die Betriebe. Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe*. Glarus und Chur: Rüegger.

Süess M. (2007). Eine Intelligenz-viele Intelligenzen? Neuere Intelligenztheorien im Widerstreit. *News & science*, (16) 27-34.

Sünker, H., & Krüger, H. H. (Hrsg.) (1999). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sutton, R. I. (1997). Crossroads-the virtues of closet qualitative research. *Organization Science*, 8(1), 97-106.

Toffler, B. L. (Ed.) (1986). *Managers Talk Ethics: Making Tough Choices in a Competitive Business World* (Vol. 16). New York: Wiley.

Treske, A. (2015). *Video Theory. Online Video, Aesthetics or the Afterlife of Video*. Bielefeld: Transcript.

Tye, M. (2017). Qualia. In E. N Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Unter <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/qualia/>.

Tye, M. (2000). *Consciousness, Color, and Content*. Cambridge, MA: MIT Press.

Tye, M. (1995). *Ten Problems of Consciousness*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ulrich, P., & Thielemann, U. (1992). *Ethik und Erfolg. Unternehmensethische Denkmuster von Führungskräften - eine empirische Studie* (No. 6). Bern: Haupt.

Ulrich, P. (1987). Die neue Sachlichkeit: oder: Wie kann die Unternehmensethik betriebswirtschaftlich zur Sache kommen? *Die Unternehmung*, 41(6), 409-424.

Ulich, K. (1972). *Soziale Systeme als Bezugssysteme für soziales Handeln: Versuch einer Kritik und Revision der Bezugsgruppentheorie*. Bern: Lang.

Vasari, G. (1568). Le Vite. In ders. (1974), *Giorgio Vasari. Lebensläufe* (editiert von Trude Fein). Zürich: Manesse.

Verspohl, F. J. (1984). *Joseph Beuys, Das Kapital Raum 1970-77: Strategien zur Reaktivierung der Sinne*. Frankfurt am Main: Fischer.

Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen und Berufspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Voss, G. G. (1998). Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt-und Berufsforschung*, 31(3), 473-487.

Voss, G. G., & Pongratz, H. J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50, 131-158.

Wagner, R. K. & Sternberg, R. J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(2), 436-458.

Waldenfels, B. (1997). *Topografie des Fremden. Studie zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (1980). Perception and structure in Merleau-Ponty. *Research in Phenomenology*, 10, 21-38.

- Watson, J. L., & Caldwell, M. L. (Hrsg.) (2005). *The cultural politics of food and eating: a reader*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Weber, M. (1978). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Band 1. Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (1920). Asketischer Protestantismus und kapitalistischer Geist. In ders. (1973), *Soziologie. Universalgeschichtliche Analysen. Politik* (S. 357-381). Stuttgart: Kröner.
- Wehner, T., Clases, C., & Endres, E. (1996). Situiertes Lernen und kooperatives Handeln in Praxisgemeinschaften. In Endres & T. Wehner (Hrsg.), *Zwischenbetriebliche Kooperation* (S. 71-85). Weinheim: Psychologie Verlag Union.
- Weinert, F. E. (2001): Begabung und Lernen: Voraussetzung von Leistungsexzellenz. *Journal für Begabtenförderung*, (1), 26-31.
- Weinert, F. E. (1996): Lerntheorie und Instruktionsmodell. In ders., N. Bierbaum, D. Frey, K. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie* (Bd.2, S.1-48). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1995). Interclass room differences in instructional qualities and inter individual differences in cognitive development. *Educational Psychologist*, 30, 15-20.
- Weishaupt, H. (1995). Qualitative Forschung als Forschungstradition. Eine Analyse von Projektbeschreibungen der Forschungsdokumentation Sozialwissenschaften (FORIS). *Bilanz qualitativer Forschung*, (1), 75-96.
- Welsch, W. (2012). *Homo mundanus. Jenseits der anthropischen Denkformen der Moderne*. Weilerswist: Velbrück.
- Welsch, W. (1996). *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Reclam.
- Wettstein, E. & Gonon, P. (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: hep.
- Wilkes, K. (1995). Losing consciousness. In T. Metzinger (Ed). *Conscious Experience* (S. 97-106). Paderborn: Schöningh.
- Wilkes, K. V. (1988). Yishi, duo, us and consciousness. In A. Marcel & E. Bisiach (eds.), *Consciousness in Contemporary Science*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkes, K. V. (1984). Is consciousness important? *British Journal for the Philosophy of Science*, 35, 223-43.
- Williams, R. (1957). Working class culture. *Universities Left Review*, 1(2), 29-32.
- Wilson, F. R. (1998). The Hand: How its use shapes the Brain, Language, and the Human Culture. In ders. (2001), *Die Hand, Geniestreich der Evolution*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkler, P. (1994). *Zunftverfassung versus Gewerbefreiheit in Basel. Ein Diskurs zwischen Christoph Bernoulli und Johann Jakob Vest, 1822-1823*. Basel.

- Wittgenstein L. (1953) Philosophische Untersuchungen. In ders. (1984) *Philosophische Untersuchungen in seiner Werkausgabe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Witzel, A. (2000, January). The Problem-centered Interview. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 1, No. 1).
- Wollheim, R. (1998). On pictorial representation. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 56, 217–226.
- Wollheim, R. (1987). *Painting as an art*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Wollheim, R. (1980). *Seeing-as, seeing-in, and pictorial representation. Art and its objects* (2nd Ed., pp.205–226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2003). Case study research: Design and methods (3rd. Ed.). Applied social research methods series. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zahavi, D. (2015). You, me, and we: The sharing of emotional experiences. *Journal of Consciousness Studies*, 22(1-2), 84-101.
- Zahavi, D. (2014). *Self and other: Exploring subjectivity, empathy, and shame*. Oxford: Oxford University Press.
- Ziegler, A. & Perleth, C. (1995). Begabungs- und Erfahrungsansätze in der Berufspsychologie: Konkurrenz oder Komplementarität? In W. Kusch (Hrsg.), *Begabtenförderung in der beruflichen Erstauss- und Weiterbildung* (S. 7-20). Neuss: Kieser.
- Ziegler, A. & Perleth, C. (1994). Wer sind die Begabten bzw. wie sollte man den Begriff der Begabung im beruflichen Bildungswesen verstehen. In W. Kusch (Hrsg.), *Hochschultage Berufliche Bildung* (S. 7-20). Neuss: Kieser.
- Ziegler, A. & Perleth, C. (1997). Schafft es Sisyphus, den Stein den Berg hinauf zu rollen? Eine kritische Bestandsaufnahme der Diagnose- und Fördermöglichkeiten von Begabten in der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund des Münchner Begabungs-Prozess-Modells. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 152-163.
- Zierer, K., Speck, K., & Moschner, B. (2013). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung* (Vol. 4026). Tübingen: UTB.
- Zweifel, B. (1991). Lehrabschlussprüfungen – Modell Basel. *SGAB/SRFP Panorama*, (13), 18-22.

## 8 Anhang

### 8.1 Interview mit Leitfaden für 12 Junggärtner (Zentralschweiz)

Die Berufsbildungsforschung legitimiert zu einem grossen Teil das duale Bildungssystem der Schweiz, indem sie die Qualitäten der Berufsbildung zu fassen vermag und Vorschläge zur Qualitätssteigerung erarbeitet. Wenig Beachtung fand bis anhin die ästhetische Dimension der Berufsbildung, obwohl gerade das Handwerk besonderen Wert auf die Erscheinung des Endproduktes legen. Anhand dieser explorativen Studie wird die ästhetische Dimension der Berufsbildung sichtbar gemacht und theoretisch verankert.

Im Anhang befinden sich 12 Leitfadeninterviews mit jungen Landschaftsgärtnern. Da der Gärtnermeisterverband, Jardin Suisse, für die Qualität der Ausbildung in den Betrieben verantwortlich ist, wurden bewusst junge Gärtner einer Sektion interviewt. Die 12 Probanden wurden aus 8 Landschaftsgärtnerklassen - rund 160 Schülern - der Berufsfachschule für Natur und Ernährung (BBZN Sursee) ausgewählt. Sie befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor oder nach der Lehrabschlussprüfung (2013/2014) und brachten mit den Jahrgängen 1985 – 1996 unterschiedliche Vorbildung mit: Sechs von ihnen traten aus der Sekundarschule B in die Lehre ein (davon einer mit Zwischenjahr), drei kamen aus der Sekundarschule A und hätten also auch ein Kurzzeitgymnasium besuchen können. Die älteren haben einen gebrochenen Bildungsweg, sie haben zuerst einen anderen Lehrabschluss, eine Attestlehre oder eine Matura absolviert.

Nach dem Entwurf des Interviewleitfadens wurde ein Probeinterview mit einem Zierpflanzengärtner durchgeführt, um Ablauf und Fragestellungen zu justieren. Dieser Text befindet sich nicht mehr im Korpus.



### 8.1.1 1. Interview mit Leitfaden für 12 Junggärtner (Zentralschweiz), FGFG 1994

Danke, dass Sie für mich Zeit gefunden haben – Ich werde mich kurzfassen, das Interview dauert höchstens 40 Minuten!

Ich mache für die Universität Zürich eine Untersuchung zur Ausbildung der Gärtner und beschränke mich in einer ersten Phase bewusst auf junge Landschaftsgärtner in der Zentralschweiz, welche noch in der Ausbildung stehen oder vor kurzem abgeschlossen haben.

Sie kennen mich als Ihre ABU-Lehrerin - heute geht es aber um Ihre Ausbildung **im Betrieb**.

Ich will nicht die Arbeit Ihres Lehrmeisters hinterfragen, sondern herausfinden, **wie** Sie zum **Gärtner** wurden und inwiefern diese Berufsausbildung Ihr **Schönheitsempfinden** beeinflusst hat.

Ich werde Ihnen jetzt einige Fragen stellen, die helfen sollen dem Gespräch einen roten Faden zu geben - oder möchten Sie vorgängig noch etwas wissen?

12. Zuerst zum Anfang - erinnern Sie sich daran? Lassen Sie sich ruhig einen Moment Zeit...

In den ersten Wochen im Gärtnerbetrieb (oder beim Schnuppern) sind Ihnen bestimmt Gewohnheiten der Gärtner aufgefallen, Dinge, die für Sie neu und fremd waren, Details vielleicht.... (Pause) Wie kamen Ihnen die Gärtner vor, als Sie sie kennen lernten?

5 G: Als erstes bin ich, also ich bin gerade als erstes Landschaftsgärtner schnuppern gegangen, nichts anderes und auch nur Landschaftsgärtner nicht noch etwas Anderes. Zuerst wollte ich eigentlich Tierpfleger, aber das war schwierig zu finden, dann habe ich gewechselt und dann, ja? Was ist mir aufgefallen? Es ist nicht eigentlich, was mir an den Gärtnern besonders aufgefallen ist, sondern allgemein in der Berufswelt nachher, es ist nicht mehr wie mit den  
10 Kollegen, es ist professioneller alles und so, du musst – äh - du wirst ja bezahlt dafür, du bist angestellt, kannst nicht einfach Seich machen und so, die erwarten auch, dass du deine Arbeit gut machst – das ist mir eigentlich hauptsächlich – aber sonst, was besonders der Gärtner, zum Beispiel zum Bäcker oder so ist mir nichts ...

I: Der Umgang untereinander? Oder Werte, die vertreten wurden?

15 G: Ja, man spricht vielleicht etwas gröber miteinander, als zum Beispiel im Detailhandel oder so, sicher die Umgangssprache, aber sonst scheint es mir nicht speziell

I: Gewohnheiten, die Ihnen aufgefallen sind?

G: Nicht unbedingt

I: Sie erinnern sich an den Anfang? Gingen Sie zuerst schnuppern oder direkt in die Lehre?

20 G: Nein, zuerst schnuppern. Zuerst bei einem andern, dann bei dem, bei dem ich dann die Lehre machte, dort war ich zweimal

I: Aus der Schule heraus

25 G: Ja (Pause) nein, es fällt mir nichts ein. (Pause) Ja, dass die meisten auf der grünen Seite ... die leben zum Teil richtig den Beruf! Zum Beispiel mein Vorarbeiter - oder die meisten - hatten privat tausende von Kakteen und alles – ich könnte das nicht, ich gehe hin zum Arbeiten und am Abend stelle ich wieder ab, dann ist etwas Anderes wichtig

I: Dann wollen Sie auch noch anderes machen

G: Ja, nicht nur das. Die meisten bei uns machen auch privat so Gärtnersachen

I: Das ist eine Leidenschaft?

30 G: Ja, eigentlich. Das ist mir noch am meisten aufgefallen, aber sonst nichts gross

I: ok, das ist doch sehr interessant!

35 13. Am Anfang – ganz am Anfang - war der Arbeitsalltag für Sie vermutlich hart ... erzählen Sie mir davon ...

G: Ja! Ich habe es eigentlich gewusst, mein Bruder war Maurer und der sagte, Landschaftsgärtner ist ähnlich. Im ersten Monat war ich kaputt: Aufgestanden am Morgen, Arbeiten, dann nach Hause – als die Schule begann gelernt – und gleich wieder schlafen und da hattest du das Gefühl du bist nur am Arbeiten ... Jetzt kannst du am Abend bis um zehn, elf wach bleiben und etwas machen mit den Kollegen oder so, aber dort bist du nur am Morgen aufgestanden, arbeiten am Abend wieder schlafen – das die ganze Woche durch

40

I: Was genau, welche Tätigkeit war so anstrengend?

G: Welche Arbeit? Mir scheint es, weil man den ganzen Tag draussen ist, auf den Beinen ist und dann kommt es noch drauf an, ob du im Unterhalt oder auf Stein arbeitest. Mit Steinen, das merkst du am Abend schon, wenn du den ganzen Tag Steine herumschleifst, oder nur Rasenmähen oder so. Am Anfang ist zwar beides streng, du bist auch nach dem Rasenmähen tot kaputt aber nach einem Monat, zwei bist du etwas daran gewöhnt und dann findest du den Unterhalt eher lockerer, dann bist du am Abend noch fit und wenn du bei den Steinen bist, bist du am Abend ziemlich kaputt, jedenfalls ich

45

50

I: Und Sie würden sagen einen Monat, zwei dauert es?

G: Ja (überlegt) zwei Monate schon, bis man's und dann mit der Schule

I: Nach den Herbstferien?

G: (überlegt) ich denke, ja

55

I: länger?

G: Sicher nicht kürzer, aber um das herum

I: War das für Sie eine grosse Umstellung oder haben Sie zuvor schon etwas gemacht in diese Richtung?

G: Zu Hause habe ich oft so gearbeitet, aber das ist dann schon noch etwas Anderes wenn man dann den ganzen Tag – zu Hause kannst du anfangen und wenn du genug hast, hörst du einfach auf - und dort musst du dann den ganzen Tag bleiben! Von dort her, dass du gebunden bist den ganzen Tag

60

I: Aber das körperliche Arbeiten waren Sie sich gewohnt

G: War ich gewohnt, aber es war dann trotzdem noch einmal härter auch wenn man es sich schon gewohnt war

65

I: Das habe ich auch schon von anderen gehört

14. Jetzt sind Sie ja fertig mit Ihrer Lehre, aber gab es während der Lehre auch Momente in denen Sie sich langweilten? Vielleicht eher zu Beginn oder am Ende der Lehre?

70

G: Ja, eher am Anfang, es ist alles neu, du musst meistens nur putzen, die können dich am Anfang nicht bei den Kunden ... Platten legen und dann stimmt es nicht und der Kunde muss zahlen und das vor allem

I: Vor allem, weil Sie putzen mussten oder gab es noch andere Tätigkeiten

75 G: Es kommt natürlich auch darauf an, wie lange ich eine Arbeit ausführe, wenn ich jetzt – wir haben Leute, die im Sommer nur Rasenmähen und im Winter nur Zeug schneiden – wenn ich auf Stein bin zum Beispiel und dann einen Tag zwei Rasenmähe, ist das für mich eine gute Abwechslung, aber wenn ich eine Woche Rasenmähen muss, dann scheisst es mich mit der Zeit an. Wie lange du die Arbeit machst, darauf kommt es an

80 I: War es am Anfang schwieriger eine monotone Arbeit zu machen und mit der Zeit weniger schlimm?

G: Ich denke, es war von Anfang an immer gleich, es gab keine Veränderung

I: Es gab also durchaus Arbeiten... und Ihr Chef hat da nicht weiter Einfluss genommen

85 G: Es kommt natürlich auf die Chefs an, ich hatte es noch nett, wenn ich etwas nicht will, kann ich es ihm sagen und dann schaut er, aber ich bin nicht zum Chef und habe gesagt: Ich will das nicht! Das habe ich selten gemacht, in der Lehre musst du nicht meinen, dass du wünschen kannst, was du machst, da musst du machen, was dir gesagt wird – etwas Rücksicht nehmen

I: Und überflüssig? Gab es auch Momente in denen Sie sich überflüssig vorkamen, weil die anderen arbeiteten ...

90 G: Ja! Zum Teil schon! Wenn man zum Beispiel zu einem Kunden ging, ein grösseres Projekt oder so und dann kannst du am Anfang noch nicht viel machen dann stehst du einfach daneben – aber das ging schon, dann hörst du wie es ist, der Auftrag, wies finanziell aussieht, wie der Chef oder der Vorarbeiter mit dem Kunden spricht!

I: Waren Sie dann immer aufmerksam dabei?

95 G: Ja, immer, musst du, es bleibt dir fast nichts Anderes übrig, aber ich wollte auch. Ich habe nicht nur zugehört, weil ich musste, mich hat es auch interessiert, ich wollte wissen, wie das geht, denn ich wusste im zweiten, dritten muss ich das auch machen

I: Dann kamen Sie sich weniger überflüssig vor, sondern das war mehr Ihre Rolle

100 G: Bei uns steht der Chef nicht einfach so daneben, da darf auch der Lehrling mal was fragen und er erklärt dem Kunden, dass du der Lehrling bist

I: Sie wurden vorgestellt

G: Ja, immer eigentlich

I: Und deplatziert? Wissen Sie was ich meine? Im Sinn von, die Gärtner, nein da gehöre ich überhaupt nicht hin!

105 G: (überlegt)

I: Gab es nie solche Situationen?

G: Nicht unbedingt Ich habe nicht gedacht, was mache ich jetzt da, sondern eher: Das scheisst mich an! Wenn ich so etwas machen musste, das ist nicht nur bei den Gärtnern, in den anderen Berufen gibt es auch immer Sachen, die dich anscheissen. Es hat mich eher angeschissen, ich fragte mich nicht, was mache ich da

110 I: Sie haben sich nie distanziert von den anderen

G: Ausser von denen, die das ganze Wochenende auch noch diesen Seich machen, wie unter der Woche

I: Eben! Da doch! Und wenn Sie am Montag davon erzählten

115 G: Ja! Dann habe ich gedacht, habt ihr nichts Anderes zu tun als das ganze Wochenende solche Sachen zu machen? Dann schon!

I: Erzählen Sie mir genauer, was da gemacht wurde

G: Zum Beispiel einer, der ist extrem, der ist wie der Gygax, weiss noch mehr, der kennt jede Pflanze und das ganze Wochenende geht er nach Basel in eine Kaktusausstellung oder auch

120 am Abend, wenn wir Feierabend haben dann bleibt er noch im Geschäft, nimmt Zeug nach Hause, arbeitet noch zu Hause daran. Dann sage ich: Hört auch endlich auf! Stellt ab! Am nächsten Tag wieder – aber es war nicht so, dass danach seine Leistungen schlechter waren, er hat genau gleich immer gearbeitet plus noch zu Hause. Da dachte ich: Macht doch etwas Anderes in eurer Freizeit

125 I: War es ihnen zu angefressen? Aber nicht alle, nur einzelne  
G: Mich stört es nicht, das kann mir ja eigentlich egal sein, was die privat machen

130 15. Hatten Sie auch einmal Zweifel am Beruf? ... Sie können alle Zweifel nennen!  
G: Ja dazwischen, nicht beim Arbeiten, sondern im Schulischen. Mit den Pflanzen und so, am Anfang geht das noch gut aber nach einem halben Jahr kommen plötzlich Sachen, da denkst du, das schaffst du nie! Oder, du musst die Blätter erkennen, du musst sie am Stecken erkennen, dann denkst du, das geht gar nicht und du wirfst natürlich nicht wegen jedem

135 Seich dem Bettel hin, dann machst du es zuerst, du probierst es und dann geht es automatisch und jetzt wo ich durch bin, muss ich sagen, es ist eigentlich nicht so schwierig gewesen  
I: Sie fanden, es seien doch noch recht hohe Anforderungen?  
G: Mir scheint es sehr - also ich weiss nicht - im Gegensatz, wie es bei anderen ist, aber

140 Landschaftsgärtner sehr  
I: Das hat Sie überrascht?  
G: Ich hätte nicht gedacht, dass es so schlimm ist, ja. Ich denke auch, es wäre nicht schlecht vier Jahre, in vier Jahren die ganze Ausbildung, es sind ja viele durchgefallen, auch dieses Mal, das zeigt ja eigentlich auch, dass es anspruchsvoll ist

145 I: Das ist ein Gedanke, den ich auch schon formuliert habe ...aber finden Sie es trotzdem richtig, dass man so viel lernt genau über Pflanzen? Für diesen Beruf  
G: Ich denke das ist schon wichtig, wenn man dem Kunden Auskunft geben muss, solltest du das Zeug schon ein wenig – also grob – musst ja nicht alles, manches lernst du dann doch – mit den Pflanzen scheint es mir manchmal – du kannst auch ein Büchlein mitnehmen zu

150 Kunden, ich meine ... das machen wir auch immer  
I: Sicher  
G: Ja, sie wollen ja das Bild sehen, wenn ich ihnen sage das ist leandus amis können sie nicht viel damit anfangen damit, dann zeige ich ihnen das Büchlein und dann sehe ich ja auch gerade - Ding – also Grund- Ding- schon ein wenig aber nicht so viel, aber vielleicht die,

155 welche man am meisten brauchst, es gibt dann genügend Anderes, das man auch noch lernen muss – ich meine wir haben Bau, wir haben Unterhalt – ein Maurer! Wir wissen gleich viel wie ein Maurer auf Stein ... eigentlich das alles auch, ausser mauern gerade direkt, plus noch alle Pflanzen, alles das Wurzeln, Bäume, Blätter...  
I: Ist das ein Zweifel am Beruf oder nicht doch eher an den zu hohen, oder hohen

160 Anforderungen in der Ausbildung?  
G: Ja eher an der Ausbildung...  
I: Gab es auch Zweifel am Beruf?  
G: ... (Pause) uh, ja ... mir scheint es manchmal für den Körper ist es, dass es den Körper zu sehr abnützt, weil es heisst immer ...

165 I: Hatten Sie Schmerzen?

G: Am Anfang schon, aber jetzt, wo die Muskulatur aufgebaut ist

I: Auch Rückenschmerzen, wie andere?

G: Ja schon, am Anfang hat mir alles wehgetan (lacht)

I: Wir sprechen jetzt nicht mehr von den ersten Monaten

170 G: Ja auch dazwischen, schmerzt es schon wieder, wenn du eine strenge Woche hattest ...  
wenn äh, oder ich merke es vor allem in den Ferien, wenn ich gearbeitet habe – also ich habe  
nicht während dem Arbeiten schmerzen, aber, wenn ich Ferien habe, beginnt plötzlich  
einfach alles an zu schmerzen

I: Sicher!

175 G: Ja, also der Rücken

I: Jetzt schon!

G: Ja (lacht) wie praktisch bei Maurern... es heisst zwar schon immer hebt nicht so viel: SUVA,  
fünfundzwanzig Kilo, wenn ich nur fünfundzwanzig Kilos heben darf muss ich nicht mehr  
arbeiten gehen, dann kommen wir nirgends hin nachher. Du kannst ja dann nicht sagen vor  
180 dem Kunden, ja fünfundzwanzig Kilo bla bla bla, der Chef sagt ja schnell, der Kunde will es  
billig und du bist eigentlich nur noch am Rennen, es ist schon nicht so gesund für den  
Körper...

I: Und andere Zweifel? Also Sie nannten die Ausbildungsanforderungen, die körperliche  
Belastung

185 G: Auf der anderen Seite aber sicher auch ein Vorteil, du bist dann parat, körperlich! Sonst ...

I: Nachteile, welche Zweifel auslösten am Beruf

G: Der Lohn, vielleicht auch ...

I: Ja?

G: Also wenn ich sehe, was wir leisten und was wir bekommen, werde ich jetzt noch hässig,  
190 jedes Mal, wenn ich ... ich finde es einfach unfair, aber eben, wir können nichts ändern, wir  
sind in diesem Dings drin

I: Es wären andere die etwas machen müssten

G: Es wären andere die da etwas machen würden ...das ist sicher das Schlimmste, der Lohn  
scheint mir, aber das ist auch mit dem Chef – aber ich denke es gibt auch ein guter Chef nicht  
195 gerade ich weiss nicht, wie viel Lohn

I: mehr...

G: Ein bisschen schon, aber nicht gerade fünftausend oder so, da denkt er sich

I: Da hat es schon noch ein bisschen Luft drin

200

16. Und wenn Sie jetzt an Ihre Ausbildung zurückdenken, gab da Momente, gab es ein Erlebnis,  
dass Ihnen gezeigt hat, dass Sie jetzt ein vollwertiges Mitglied sind, ein „Gärtner“, also Sie  
von anderen so wahrgenommen wurden?

205 G: Schon während der Lehre?

I: Ja vielleicht

G: Ja, das war bei mir schon während der Lehre, als ich die Autofahrprüfung gemacht habe,  
am Anfang fuhr ich nur ein bisschen herum, also Zeug holen, Material, schon dort schien es  
mir, ja jetzt kannst du selber ...

210 I: Mit dem Firmenwagen

G: Ja! Und dann hat der neue Stift begonnen und dann hiess es einmal, ja ich könne mit dem  
 Stift dort und dort hin, das und das holen und das machen, dann ist der Chef gar nicht  
 mitgekommen, ich bin alleine zum Kunden, alles gemacht und im Rapport ... danach haben  
 sie die Rechnung geschickt, noch einmal vorbeigegangen, fragen ob alles gut sei. Der Kund  
 215 sah ihn dann einmal und sagte es sei alles tip top, dort hab' ich gedacht ...  
 I: Von dort an... und, was ist das für ein Gefühl?  
 G: Ja (schmunzelt) ist schon ein gutes Gefühl obwohl auf der anderen Seite ich habe am  
 Anfang schon gedacht, die Verantwortung ist alle bei dir, wenn .. das ist dann das andere, du  
 kannst dich nicht immer hinter dem Chef verstecken, da bist dann du verantwortlich  
 220 I: Gradstehen  
 G: Und das kann manchmal auch ein bisschen auf den Körper – also auf den Körper eher  
 mental – dass kann dann schon ... ich hatte am Mittag einen riesen Stress ich konnte nicht  
 mehr einfach hinsitzen, ich wusste ja, ich muss am Abend fertig werden – einfach  
 Verantwortung, die nachher dazu kommt und die du in der Lehre noch nicht so hast, aber  
 225 von dort an habe ich gedacht, ja ...  
 I: Und hat das Ihr Chef in dem Sinn geschätzt?  
 G: Ja sehr! Also von Anfang an, er konnte mich mit allen mitgehen lassen, auch wenn ich die  
 Arbeit nicht kannte, er musste nie gross auf mich schauen, extra oder so  
 I: Ein umgänglicher  
 230 G: Ja, eigentlich schon  
 I: gut und

235 17. Jetzt habe ich eine provokative These formuliert: Der Chef weiss immer wo's lang geht und  
 ist überhaupt der Beste – war es für Sie immer leicht zu gehorchen?  
 G: Nein, nicht immer!  
 I: Erzählen Sie  
 G: Es ist eigentlich oft mühsam, also mit mir nicht so, aber mit den Vorarbeitern und ich höre  
 240 es ja daneben. Dann kommt er mit Zeug und will organisieren, wie wir es machen müssen,  
 aber er arbeitet ja selber nicht mehr auf dem Beruf – vielleicht vor zwanzig Jahren, aber das  
 hat sich jetzt alles verändert – ich meine bei diesen Sachen musst du vielleicht die, welche  
 die Erfahrung haben gerade jetzt auf dem Bau – so am Arbeiten sind, dass die sagen können:  
 245 Nein, jetzt machen wir das so! Manchmal machst du es halt einfach, weil's der Chef sagt,  
 obwohl es anders besser wäre, aber du machst es trotzdem ... und ja, schlussendlich musst  
 du immer das machen, was der Chef sagt – du kannst es ihm vorschlagen, aber wenn er nicht  
 will – er bezahlt! Er sagt wie  
 I: Und das war nicht immer einfach für Sie  
 G: Nein! Weil du siehst, du machst etwas Überflüssiges, du würdest es lieber anders machen,  
 250 aber ja – du kannst es ihm nicht mehr als vorschlagen, er ist derjenige, der bezahlt  
 I: Und wie gingen Sie damit um?  
 G: Ja, da kann man nichts machen  
 I: Nie wütend  
 G: Nein! Das musst du locker nehmen  
 255 I: locker  
 G: ja, ja

260 18. Jetzt noch mehr zur Ausbildung, wie hat man Ihnen das Handwerk beigebracht? Wurde  
erklärt, gezeigt, angeleitet, korrigiert? Wie gingen so die einzelnen Schritte, damit Sie das  
gelernt haben?

G: Ja ich denke es ist wichtig, dass du einen Ausbildner hast, der für dich zuständig ist und ich  
habe das Glück, dass ich einen guten hatte, der hat das auch gelernt, er ist auch  
265 Landschaftsgärtner und jetzt ist er vierzig und bis jetzt und der war eigentlich für mich  
zuständig und ich bin am Anfang auch immer mit ihm mit und der hat mir alles – der hat sich  
Zeit genommen – er kann sich die Zeit vielleicht erlauben, weil er so gut ist, dass er sie  
wieder einholt mit dem arbeiten, wenn jetzt ein anderer mit muss, der so fünfundzwanzig,  
dreissig ist, der ist noch nicht so, der hat schon auch Erfahrung, aber noch nicht so viel, der  
270 lässt sich vielleicht weniger Zeit um zu erklären, bei dem ist im Kopf ich muss fertig werden,  
nachher der Chef will es gut und bla bla bla und nicht ich muss fertig werden plus noch dem  
Stift viel erklären

I: Vielleicht gefiel es ihm, Ihnen das zu zeigen

G: Ja, Nein bei dem ist es wirklich extrem, ich hatte sicher auch sehr Glück mit ihm. Er hat  
275 immer alles genau erklärt, Zeit gegeben, der hat nicht gesagt in zwei Stunden muss das fertig  
sein, oder einfach am Anfang Zeit und nachher schon mit der – aber am Anfang, es geht ja  
am Anfang drum, dass ... wenn du nur immer schnell, schnell, nie richtig erklärt wird, kannst  
du es nie! Wenn du von Anfang an die Dinge richtig erklärst, dann holst du die Zeit nachher  
wieder ein, oder!

I: Er hat es erklärt, Sie haben es gemacht und dann wurde das besprochen?

G: Ja, so eigentlich immer, ziemlich bei allem

I: Alles, jeder einzelne Schritt, Sie hatten immer Ihn als Bezugsperson, wie so eine eins-zu-  
eins Betreuung?

G: Ja, genau, sogar jetzt noch nach der Lehre, ich weiss noch immer nicht alles, wenn ich –  
285 dann gehe ich zu ihm und er sagt es mir, ja ...

I: Quasi ideal

G: Für mich ist es tip top so

290

19. Jetzt wissen Sie selber, ohne ihn, ob Ihnen eine Arbeit gut gelungen ist oder nicht... woran  
merken Sie das?

G: (Pause) ja optisch auch einfach!

I: Jetzt sagen Sie mir genau, worauf achten Sie, wie stellen Sie das fest?

295 G: (Pause) es kommt ein bisschen drauf an, welche Arbeit, zum Beispiel ich gehe nicht  
Rasenmähen und sage dann: wow das habe ich schön gemacht (schmunzelt), das kann man  
eigentlich nur bei Steinarbeiten machen, so diese Aufteilung

I: Bäume schneiden nicht? Rabatten nicht?

G: Die sind nicht schwierig, dass ich Freude habe

300 I: Dass Sie es gut gemacht haben, professionell

G: Ich habe in den ersten Lehrjahren viel gesehen, das ist eben auch wichtig, dass du immer  
zuschaut. Das ist eben wichtig, wenn etwas nicht so spannend ist, dass man zuschaut und

305 dann hast du ja ein Bild im Kopf, wie es schön ist und wenn du es dann selber machst, weißt du noch wie es dort gewesen ist – was habe ich falsch gemacht – und dann kannst du nachher selber beurteilen – vielleicht hast du etwas gemacht, Platten gelegt, dann musstest du sie noch mal raus nehmen, wegen dem und dem Fehler und wenn du sie dann wieder alleine machen musst, dann denkst du daran, da habe ich das falsch gemacht, dann machst du das sicher nicht mehr falsch – dann machst du es nachher sauber und ... ich denke wegen der Erfahrung auch, merkst du es nachher mit der Zeit

310 I: Wann ist es sauber?

G: Ja, ich denke, wenn die Platten gelegt sind ... äh, dass es nicht so viel (zeigt mit den Fingern) überstehend ist und die Arbeit ist erst fertig, wenn alles gewaschen ist, alles geräumt ist, nicht noch mit dem Kunde anschauen und das Geschirr liegt am Boden, alles gewaschen ist, aufgeräumt und du mit dem Auto dort stehst, gehst klingeln, und wenn er nachher auch sagt es ist gut und du es auch gut findest – es gibt immer Situationen, wo du es gut findest und Kunden pingelig tun: Ja da noch und da noch.... Dann machst du das. Obwohl es zum Beispiel dein Chef auch würde gut finden. Aber der Kunde bezahlt das, also macht man es

320 I: Sagen Sie mir noch genauer, worauf Sie achten, Sie machen es ja so weit, bis Sie glauben, der Kunde wird zufrieden sein, das ist gut und worauf achten Sie da – so diese Qualitätskriterien .... Sauber, Sie sagten, Sie sehen es, worauf achten Sie?

G: (lange Pause) das ist wirklich schwierig zu sagen, auf das Gesamtbild, wie du es in Erinnerung hattest oder wie du es gesehen hast und Sauberkeit sicher, nicht, dass irgendwie ... Materialschaden, nicht dass wenn am Rande eine Ecke ab ist, du das mit ein bisschen Erde zudeckst, er sieht es dann nicht – das auch alle Ecken ... dann nimmst du sie noch einmal raus und legst eine ganze. Das Gesamtbild, wie du es selber auch haben möchtest, wenn du es zahlen müsstest

325 I: Das sagt mir noch nicht viel, so wie Sie es selber haben möchten (lacht) diese Formulierung habe ich oft gehört

330 G: Wenn ich eine Arbeit anschau, dann merke ich, vor allem wenn ich das Gefühl habe, das stört mich, aber was genau ist schwierig zu sagen: Einfach das Gesamtbild

I: Das Gesamtbild muss stimmen, so wie Sie es in Erinnerung haben, wie Sie es x-mal bei anderen gesehen haben. Das prägt sich während der Ausbildung ein

G: Ja genau! Wenn es so für dich stimmt, dann kann es nicht chrotten schlecht sein

335 I: Das Bild prägt sich ein und das wiederholen Sie

G: Ja, ich denke es

340 20. Jetzt haben Sie ja mit vielen Materialien (Erde, Wasser, Stein und Pflanzen) zu tun in Ihrem Beruf. Hat Sie der intensive Umgang mit diesen Materialien verändert? Nehmen Sie diese jetzt anders wahr – als vor der Ausbildung

G: Vor allem bei den Pflanzen ist es extrem, jetzt wo du alles kennst, eigentlich jede Pflanze, die ich anschau geht mir gleich der Name durch den Kopf und vorher war mir das eigentlich scheiss egal, aber jetzt automatisch – oder auch, wenn ich Plätze sehe irgendwo, Verbundsteine, Pflastersteine, wirkt alles anders. Dann denke ich vielleicht, wie haben die das dort gemacht, mit dem Gefälle, das geht mir alles auch in der Freizeit durch den Kopf

345 I: Auch in der Freizeit



G: Ja ich denke immer so, du hast so viel damit zu tun  
 350 I: Es hat ihre Wahrnehmung verändert  
 G: Ja, das ist so!  
 I: Sie sagen Pflanzen, Ihnen ist aufgefallen bei Plätzen  
 G: Einfach alles, was mit dem Beruf zu tun hat – auch wie ein Baum geschnitten ist, du  
 schaut ihn an, ja, so hätte ich das auch gemacht oder das hätte ich anders gemacht,  
 355 vielleicht merkst du es nicht einmal, automatisch  
 I: Sie beurteilen ständig  
 G: Ja, eigentlich schon (lächelt)  
 I: Daneben haben Sie vielleicht noch etwas Anderes ... riechen Sie Pflanzen?  
 G: (Pause) Bei mir ist einfach extrem – das hatte ich vorher nicht – das ich rieche, wenn es  
 360 Sommer langsam, also Frühling und den Wind, ich merke richtig, wie sich die Luft verändert  
 ...  
 G: Sie riechen es, ja. Und das Wasser, hat sich Ihr Verhältnis zum Wasser verändert?  
 G: Wenn es regnet, mich stört es nicht mehr, wenn es regnet, weil ich immer draussen bin.  
 Der Regen stört mich eigentlich nicht mehr gross auch wenn ich privat bin. Wenn ich jetzt  
 365 raus müsste und es regnet gerade hinunter, dass wäre mir dann scheiss egal  
 I: Also die Witterung, ist auch ein Element, das Sie ganz anders empfinden, Sie nennen den  
 Regen und die Kälte?  
 G: Ja, die Kälte auch, jetzt trage ich nur gerade diese Hosen und darunter ein Hemd, das Gilet  
 und den da (zeigt auf die Uniformjacke) und wir stehen bei minus drei Grad eine halbe  
 370 Stunde so dort und es stört mich nicht gross und andere, die im Büro waren frieren sich den  
 Arsch ab  
 I: Das hat Sie verändert  
 G: Ich denke schon ja  
 I: Und Erde? Es haben nicht alle Berufe mit Erde zu tun  
 375 G: Zur Erde fällt mir eigentlich nichts gross ein ... Mehr Wetter, Regen, Geschmack, Pflanzen,  
 das schon – Erde am wenigsten  
 I: Stein auch nicht?  
 G: Ja doch, wenn du einen Naturstein siehst, dann denkst du, was ist das für ein Stein ...  
 Granit ... jetzt, wo Sie es sagen, ich überlege, aber nicht immer – es kommt auch drauf an, mit  
 380 wem du unterwegs bist, viele Kollegen sind auch Gärtner, dann sprichst du mit ihnen  
 darüber, ja das und dieses  
 I: (schmunzelt) wie die anderen früher im Betrieb, wo Sie sich ärgerten  
 G: Ja genau  
 I: Sie sind sensibilisiert auf verschiedene Sachen oder auch weniger empfindlich, was zum  
 385 Beispiel Witterung und Wetter anbelangt, in dem Sinn hat es Sie verändert  
 G: Ja, ich denke schon  
  
 390 21. Ein Faktor sind die Materialien und der andere sind Werkzeug oder Maschinen. Jetzt weiss  
 ich nicht in welchem Umfeld Sie sich bewegen, aber wenn Sie sich mit Gleichaltrigen  
 vergleichen welche in ihrem Beruf nicht mit Werkzeug oder Maschinen zu tun haben,  
 merken Sie da, dass Sie sich verändert haben?

395 G: Ja schon, wenn du irgendwo durch gehst und du siehst eine Maschine, die du im Alltag zur Verfügung hast, dann sagst du zum andern: Schau das und das, der kann gar nicht ...(lacht) der kann gar nicht mit diskutieren, weil er keine Ahnung hat, aber das gleiche umgekehrt, auch wenn einer im Laden arbeitet mit Kleidern und dich etwas fragt, dann sagst du, ja keine Ahnung... und so diskutierst du halt auch, aber du merkst schnell, wenn es den anderen nicht interessiert, dann hörst du wieder auf

400 I: (lacht) ist klar. Aber wenn Sie jetzt etwas anpacken, merken Sie da einen Unterschied, dass Sie das Werkzeug oder die Maschine anders anpacken als

G: Ja sicher, weil du einfach die Gefahren kennst, wenn du's nicht kennst machst du's einfach, aber wenn du schon einmal einen Unfall gesehen hast oder davon gehört hast, wenn es dir bewusst ist, was du machst, gehst du vorsichtiger an die Maschine ran, scheint mir

405 I: Sie haben in Ihrem Freundeskreis Leute, die nicht mit Maschinen arbeiten, nicht im Handwerk sind

G: Ja, hab' ich auch

I: Können Sie mir beschreiben ob und wie Sie da ein Unterschied merken zu Ihnen?

G: Das Interesse alt einfach ... die interessiert das zum Teil gar nicht – oder über Autos, ich

410 habe jetzt nicht so Ahnung über Autos, Pflanzen und so, die nehmen das nicht wahr ... und du merkst es halt ... aber eben, du hörst schnell wieder auf darüber zu sprechen, du weisst schon vorher, wenn du mit dem abmachst, musst du nicht Pflänzchen anschauen gehen, dann machst du etwas Anderes

I: (lacht) ja, wie er mit Ihnen wahrscheinlich auch nicht Kleider anschaut, oder? Aber Sie merken nicht, dass Sie sich anders bewegen oder das Zeug anders anpacken

415 G: Nein, nein, weil du bist ja nicht das ganze Jahr, jede Sekunde, du hast auch Abwechslung Fussball, Kollegen, es ist nicht so, dass du nur noch das machst

I: In Ihrer Freizeit sind Sie nicht noch handwerklich, etwas am Bauen oder so

G: Nein, da mache ich etwas Anderes – ausser zu Hause – etwas Werken oder so

420

## 22. Empfinden Sie Ihre Arbeit als kreativ? Ist das für Sie ein kreativer Beruf?

G: Ja sehr eigentlich, du kommst eigentlich nicht - zum Beispiel als Maurer bekommst du einen Plan und das musst du so machen. Als Landschaftsgärtner bekommst du vielleicht auch

425 einen Plan, was wo etwa ist, aber du kannst ziemlich viel selber entscheiden. Du gehst hin, der Chef erklärt dir so und so, da ist der Kunde dabei und du schaust es mit Ihm an und bringst noch deine Ideen und Erfahrungen: Ich würde das vielleicht so und so machen, ein Foto zeigen, das der Chef gar noch nicht gezeigt hat, vielleicht, das gefällt ihr viel besser, dann sagt er: Ah ja, das könnte man auch machen ... und auch sonst von der Abwechslung,

430 du machst keinen, selten ein Tag das gleiche oder, es ist immer etwas anderes, dann wirst du irgendwie automatisch kreativ, wenn du mit allem zu tun hast und selber musst Ideen haben und manchmal sagt auch der Chef, du musst auch irgendwie da etwas so und so machen, du musst aber selber schauen wie, dann kannst du auch selber entscheiden, oder und dann wirst du automatisch kreativ

435 I: Liegt es auch daran, ich höre das jetzt etwas raus, dass Sie vor allem Umänderungen und Unterhalt machten und weniger Baustellen

G: Ja, also Neubauten hatten wir eigentlich selten, wir kommen meist an ein Objekt ran und müssen es etwas umgestalten, dann musst du kreativ sein

440 I: Ist es ein schöner Beruf?  
G: Ja!  
I: Immer noch?  
G: Ja! Streng aber schön!

445 Herzlichen Dank dafür, dass Sie sich Zeit genommen haben.

## 8.1.2 2. Interview mit Leitfaden für 12 Junggärtner (Zentralschweiz), GFG 1985

Danke, dass Sie für mich Zeit gefunden haben – Ich werde mich kurzfassen, das Interview dauert höchstens 40 Minuten!

Ich mache für die Universität Zürich eine Untersuchung zur Ausbildung der Gärtner und beschränke mich in einer ersten Phase bewusst auf junge Landschaftsgärtner in der Zentralschweiz, welche noch in der Ausbildung stehen oder vor kurzem abgeschlossen haben.

Sie kennen mich als Ihre ABU-Lehrerin - heute geht es aber um Ihre Ausbildung **im Betrieb**.

Ich will nicht die Arbeit Ihres Lehrmeisters hinterfragen, sondern herausfinden, **wie** Sie zum **Gärtner** wurden und inwiefern diese Berufsausbildung Ihr **Schönheitsempfinden** beeinflusst hat.

Ich werde Ihnen jetzt einige Fragen stellen, die helfen sollen dem Gespräch einen roten Faden zu geben - oder möchten Sie vorgängig noch etwas wissen?

1. Zuerst zum Anfang - erinnern Sie sich daran? Lassen Sie sich ruhig einen Moment Zeit... In den ersten Wochen im Gärtnerbetrieb (oder beim Schnuppern) sind Ihnen bestimmt Gewohnheiten der Gärtner aufgefallen, Dinge, die für Sie neu und fremd waren, Details vielleicht....

5 G: (lange Pause) Also, was mir speziell aufgefallen ist, dass am Morgen die Arbeiter immer extrem früh im Magazin sind, also eine halbe Stunde vor Arbeitsbeginn oder noch früher zum Teil, einige, dass sie wirklich dort sind und viele Zigaretten rauchen und Kaffee trinken...

I: Miteinander?

10 G: Ja, miteinander zum Teil, die (???) auch, das hat mich noch überrascht, dass sie so viel älter sind und nachher (lange Pause) ... sonst noch Sachen ... also es ist alles recht zackig eingestellt, sag ich einmal. Also Vorarbeiter - es geht immer voll auf Leistung, habe ich das Gefühl, das ist mir extrem aufgefallen am Anfang und du bekommst klare Anweisungen, am Anfang: das und das machen zack, zack, zack und es wird immer verlangt, möglichst schnell zu arbeiten, habe ich das Gefühl und es wird gar nicht so sehr darauf geachtet, also dort, wo  
15 ich war, ob es mir richtig gezeigt wurde, wie man es macht du musst einfach selber ... ehm ... überlegen und probieren, das zu machen, zu schaffen, oder

I: Und die anderen Gärtner haben sich nicht daran gestört, sondern sie waren es gewohnt, dass man so mit Ihnen umgeht?

G: Ja, das war einfach normal

20 I: Für Sie war es aber ein Kontrast

G: Ja, ich war mir vom Sportgeschäft her nicht gewohnt, so speditiv zu arbeiten, oder, im Sportgeschäft als Verkäufer, ja wenn halt, da gibt es Zeiten, wo nichts läuft und wo du mit dem Kollegen plauderst und herumstehst und nichts machst und dann gehst du wieder arbeiten und machst etwas. Als Landschaftsgärtner bist du immer dran, oder, du hast einfach  
25 deine Pausen zwanzig Minuten, kleine Pausen, Mittagspause und sonst bist du immer dran

I: So quasi Chrapfä`?

G: Ja, du bist immer am Chrapfen, klar kannst du dazwischen etwas trinken, da sagt niemand etwas, wenn du trinken gehst, aber du bist nicht einfach dort zehn Minuten mit

dem Kollegen am Stehen und plaudern, du kannst auch während dem Arbeiten manchmal miteinander sprechen. Das hat mich schon etwas belastet am Anfang, der Vorarbeiter, bei dem ich war, ist wirklich extrem gewesen. Zum Teil sagte er: mach dieses, mach das, einfach immer voll treiben, immer voll auf Zeit. Dann hab' ich ihm gesagt, du kannst mit mir normal sprechen, ich bin erwachsen, ich habe gewisse Lebenserfahrung, du musst mir nicht hart (????). Ich habe einfach meinen Rhythmus, indem ich im Moment arbeiten kann ... und ich renne nicht den ganzen Tag auf der Baustelle rum, das mache ich nicht!

I: Hatten Sie den Eindruck, dass die Gärtner immer herumrennen, in dem Fall?

G: Ja, zum Teil schon, dann musste ich sagen, warum macht ihr das? Sie jammerten ständig, sie hätten zu viel Arbeit, der Chef halte ihnen zu viel Arbeit zu, da musste ich sagen, da seid ihr selber schuld, wenn ihr den ganzen Tag auf der Baustelle rumrennt, klar, dann werdet ihr immer schneller und der Chef gibt euch mehr Arbeit – aber ihr könnt doch einfach normal – arbeiten, wie jeder andere auch! Klar muss man nicht „lahmäschele“ auf der Baustelle, extra langsam, du kannst zügig arbeiten, aber nicht gleich den ganzen Tag rennen – oder?

I: War es dann eine gestresste Atmosphäre, die Ihnen auffiel, bei diesen Gärtnern? Unter Druck arbeiten?

G: (Pause) Ja, einfach voll auf Leistung, voll auf Leistung aus, das kam vom Chef. Das ist jetzt immer noch so, es wird einfach brutal viel verlangt, einfach Leistung. Es heisst immer wieder: seid ihr noch nicht fertig? Wie lange dauert es noch? Wenn du am Morgen oder am Anfang eine neue Baustelle übernimmst kommt er die Baustelle anschauen und dann sagt er: Hier noch rasch das machen, da noch rasch das machen – zumindest sollte er überlegen, ja wie lange braucht es, haben Sie sich überlegt, wie lange das geht, das kann ich nicht einfach schnell, schnell machen – oder!! Ich kann schon schnell, schnell, aber dann leidet einfach die Qualität darunter und das möchte ich auch nicht.

I: Ist das vielleicht etwas aus der Planung? Dass alles einfach noch schnell gemacht wird aber weniger gut geplant, so?

G: Ja genau, man hat zu wenig gut vorausgeplant und geschaut, wie lange etwas wirklich dauert

I: Zunächst haben Sie es verglichen mit dem Sportgeschäft, hatten Sie noch andere Vergleichsmomente, als Sie in den Gärtnereibetrieb kamen um das so zu beurteilen? ... aus Ihrer Arbeitserfahrung?

G: Nein

I: Sie haben sie ja quasi aufgefordert sich zu wehren, sahen Sie die Gärtner dann als besonders folgsam und unterwürfig?

G: (lange Pause) Also wenn ich etwas gesagt habe?

I: Nein, Sie erzählten doch, dass Sie die anderen aufforderten: ja ihr müsst euch wehren, ihr müsst nicht immer schneller machen und so weiter – sind sie Ihnen dann so vorgekommen, dass sie besonders unterwürfig wären, die Gärtner?

G: Es waren einfach immer wieder Diskussionen am Morgen, wenn man auf die Baustelle kam – ja, zu viel Arbeit, zu wenig Zeit und so und dann sagte ich, das nutzt doch nichts, wenn ihr das untereinander diskutiert! Geht doch mal zum Chef und sagt es ihm! Sie waren immer am Meckern und trotzdem ging keiner zum Chef, so kam es mir vor

I: Jetzt verstehe ich's

G: Wenn ich ein Problem habe, dann gehe ich sofort zum Chef, vielleicht nicht gerade sofort, zuerst versuche ich intern, mit einem Mitarbeiter das Problem zu lösen und sonst, wenn ich mit dem Chef das Problem habe, gehe ich zu ihm und sag es ihm

- 75 I: Sie getrauen sich auch vor ihn hinzustehen und zu sagen ...  
 G: Ja,  
 I: Und das haben Sie vermisst bei den anderen Gärtnern  
 G: Ja, sie sprachen immer nur hinten herum  
 I: Im Sportgeschäft war das anders? Im Sportgeschäft hat man eher direkt etwas dem Chef  
 80 gesagt?  
 G: Ich hatte halt eine viel längere Beziehung zum Chef im Sportgeschäft, es war viel familiärer, der Chef war eigentlich ein Kollege von mir, in der Freizeit habe ich viel Sport mit ihm gemacht, war mit ihm unterwegs und konnte mit ihm über alles sprechen, es war freundschaftlich und hier ist wirklich  
 85 I: Die Hierarchie?  
 G: Ich getraue mich nicht mit meinem Chef so zu reden, wie mit jenem im Sportgeschäft, es ist einfach viel mehr – ja Respekt nicht unbedingt – ich weiss auch nicht – Respekt hatte ich beim anderen Chef auch – es war einfach offener, ehrlicher, menschlicher. Jetzt ist einfach mehr Distanz  
 90 I: Darauf komme ich noch zurück, vor allem auf das mit dem Chef
2. War der Arbeitsalltag für Sie am Anfang hart? Als Gärtner?
- 95 G: Am Anfang hatte ich eigentlich nicht so das Gefühl, dass ... es sagen alle, es sei brutal streng, alles ... und ich wusste, also ich bin körperlich in guter Verfassung gewesen, ich habe viel Sport gemacht  
 I: Können Sie mir sagen, welche Sportarten Sie ausüben?  
 G: Bis zwanzig bin ich Skirennen gefahren und da habe ich in der Woche zwanzig Stunden  
 100 trainiert, das heisst Krafttraining, Velofahren (???), dann habe ich damit aufgehört jetzt mache ich das einfach nur zur Freude, Velofahren, Langlauf, Skifahren  
 I: Können Sie sagen, wie viele Stunden pro Woche, vermutlich vor allem als Sie im Sportgeschäft arbeiteten oder machten Sie immer weiter intensiv Sport?  
 G: Ich habe nachher das Arbeitspensum reduziert und mich voll auf den Sport konzentriert,  
 105 habe es aber nachher nicht geschafft in ein höheres Kader zu kommen und dann habe ich aufgehört mit dem Sport. Bis zwanzig gab ich mir Zeit das Ziel zu erreichen, wenn ich es nicht erreiche, mach ich eine Lehre. Daher wusste ich, dass ich fit bin und am Anfang war ich nur auf Unterhalt und das ist auch weniger streng als wenn man auf einer Neuanlage ist und da hatte ich am Anfang nicht das Gefühl, dass es extrem streng ist, körperlich  
 110 I: Es war für Sie also kein Shock, dass der Körper sich anpassen musste, weil sie von Ihren gewählten Sportarten her auf diese Arbeitsleistung vorbereitet waren  
 G: Ja, das würde ich schon sagen
- 115 3. Gab es dafür Momente in denen Sie sich langweilten am Anfang im Gärtnerberuf, gab es da einen Moment der Langeweile?  
 G: Ja...am Anfang ging es mir ein bisschen zu wenig schnell vorwärts, ich wollte einfach mehr lernen – es kam immer wieder dasselbe – in der Gruppe, in welcher ich am Anfang war  
 120 hatten wir Kundengärten, in denen wir jeden Freitag das gleiche machten

I: Zum Beispiel, was wurde da gemacht?

G: Der Kundengarten musste einfach von a-z geputzt werden, dann haben wir im Herbst das Laub zusammen genommen, Pflanzen zurückgeschnitten, Rasen gemäht, am Schluss den Platz mit Wasser gereinigt und so .. und das war immer das Gleiche... ich war nicht gefordert, ich wollte etwas lernen, in dem Sinn war es mir dort langweilig

I: Wenn Sie heute diese Arbeiten wieder ausführen müssen, sehen Sie jetzt etwas Anderes drin? Ist es für Sie heute nicht mehr gleich langweilig, wenn Sie einen Garten aufräumen oder richten müssen?

G: Wenn ich es jetzt machen muss ist es einfach eine Abwechslung, etwas Anderes, aber es ist nicht so interessante Arbeit

I: Sie empfinden es immer noch als langweilig?

G: Ja

I: Haben Sie sich manchmal überflüssig oder deplatziert gefühlt in diesem Gärtnermilieu, im Gärtnerumfeld?

G: (lange Pause) überflüssig nicht unbedingt, nein

I: Und deplatziert?

G: Deplatziert ... wie soll ich das?

I: Die sind alle anders als ich, sehen alles ganz anders als ich ...

G: Nein, das gar nicht! So von den Leuten her, von den Personen her, konnte ich mich, bin ich ähnlich, sage ich mal. Gut ich bin natürlich ... ja, das kann ich so sagen, (Pause) ja relativ, ich habe wenig Probleme mit neuen Leuten, wenn ich sie kennen lerne komme ich schnell mit ihnen zurecht, da habe ich keine Probleme. Ich habe mich recht schnell gut gefühlt im Geschäft und bin im Team integriert gewesen, das war nie ein Problem

I: Kannten Sie schon vorher das Umfeld der Gärtner?

G: Nein, also ich habe einen Kollegen, der auch Landschaftsgärtner ist, aber sonst hatte ich keinen Bezug zu diesem Beruf vorher

I: Es ist also nicht so, dass Sie schon darin gross wurden

G: Nein

4. Vielleicht hatten Sie auch schon Zweifel – am Beruf? Haben Sie im Detailhandel nicht auch eine Lehre gemacht?

G: Ja, da habe ich eine Lehre gemacht

I: Wieso machten Sie dann eine zweite? Kamen Ihnen da nie Zweifel?

G: Dass ich einfach etwas ... Ich wollte eigentlich schon länger etwas Anderes lernen, aber ich wusste nicht was! Nach langem (Pause) nach langer Zeit, da sagte ich, jetzt ist fertig, ich kann nicht mehr ins Sportgeschäft gehen um zu arbeiten, weil es mir einfach über war – da musste ich etwas machen. Das mit dem Landschaftsgärtner, also schon mit einundzwanzig war ich beim Kollegen schnuppern und dann habe ich gesagt, ja nein, es ist ... ich war einfach zu faul, zu bequem noch einmal etwas zu lernen, dann sagte ich, ich mache es nicht

I: Warum haben Sie im ersten Anlauf lieber Detailhandel gelernt?

G: Wegen dem Sport! In dem Geschäft, indem ich war bekam ich viel Zeit um zu trainieren und da war ich viel unterwegs, Training und Rennen und so ... und die Lehre war auch recht einfach, nicht anspruchsvoll

I: Dann konnten Sie es besser mit Ihren sportlichen Ambitionen kombinieren?

- 170 G: Ja, das war nur deswegen. Ich habe Verschiedenes gemacht nach der Lehre, zunächst habe ich im Sommer im Sportgeschäft gearbeitet und im Winter - nein, im Winter habe ich im Sportgeschäft gearbeitet und im Sommer auf dem Bau, beim Kollegen als Maurer, danach machte ich eine Trainer Ausbildung, Skifahren, dann war ich zwei Jahre Trainer der jungen Skifahrer, da habe ich die Trainerausbildung gemacht, aber das hat mir nicht so gepasst, irgendwie, nachher bin ich zurück ins Sportgeschäft und dann habe ich die Lehre angefangen als Landschaftsgärtner und ich muss sagen – gut manchmal gibt es schon Tage, wo man nicht so begeistert ist – aber im grossen und ganzen muss ich sagen, das ist ein schöner Beruf
- 175 I: Wann Sie Zweifel hatten, Sie sagten, es waren nur wenige Momente, aber trotzdem, worauf hat sich dann Ihr Zweifel bezogen? Welcher Aspekt des Gärtnerberufes hat bei Ihnen am ehesten Zweifel ausgelöst?
- G: Als körperliche Belastung, jetzt
- I: Sogar für Sie, der so sportlich ist?
- 180 G: Ja es ist schon, gut ich merke es jetzt vielleicht auch wegen dem Training, das ich damals betrieben habe, der Rücken und so, das merke ich jetzt schon
- I: Haben Sie mehr Probleme wegen dem Training als wegen dem Beruf?
- G: Der Rücken war natürlich schon etwas vorbelastet. Da waren wir im Kraftraum und haben Gewichte gestemmt, das war nicht gesund und das merke ich jetzt ein bisschen ... zusätzlich zum Arbeiten, oder
- 185 I: Sie denken, die Berufswahl wäre zwar schon ideal aber später werde ich nicht sehr lange darauf arbeiten können
- G: Ja, ich muss mich weiterbilden, ich muss nachher irgendwie etwas Anderes machen, ich kann nicht bis sechzig auf diesem Beruf arbeiten, so – oder?
- 190 I: Das ist der Zweifel am Beruf, ich verstehe, ok
5. Gab es ein Erlebnis, Sie haben jetzt ja einen längeren Weg hinter sich, den Sie schilderten, wo Sie merkten, jetzt bin ich „Gärtner“? Wo man Sie als Gärtner angesprochen hat, zum Beispiel, oder wo sie spürten, jetzt bin ich Gärtner?
- 195 G: Ein bestimmtes Erlebnis nicht unbedingt Es kommen fortlaufend ... in der Verwandtschaft und auch von den Kollegen immer mehr Anfragen, sie hätten etwas zu Hause zu machen und so, ob ich ihnen etwas machen könnte, Sträucher schneiden, oder Sitzplatz machen oder so ... einfach solche Sachen – wo ich merke, ich bin jetzt Gärtner und nicht mehr Verkäufer!
- 200 I: Und für Sie selber ist dieser Schritt auch passiert?
- G: Das schon, ja, mein ehemaliger Chef fragt mich oft, ob ich ihm helfen würde im Winter und jetzt immer mehr, muss ich ihm sagen, nein, ich komme nicht! Keine Lust!
- I: Ich bin jetzt Gärtner! Haben Sie ihm das schon so gesagt?
- 205 G: Nein! Er hat immer noch das Gefühl, ich komme nach der Lehre wieder zurück ins Sportgeschäft – im Winter –
- I: Aushilfsweise, in den Spitzen?
- G: Aber, es reizt mich nicht mehr
- I: Daran merken Sie, dass Sie jetzt Gärtner sind? Sie identifizieren sich jetzt mit diesem Beruf?
- 210 G: Ja,
- I: Sind Sie auch stolz darauf?
- G: Ja, stolz .. ich weiss nicht, ob man darauf stolz ist



I: Das ist vielleicht auch eine Charakterfrage, aber wenn Sie sich identifizieren, hat das vielleicht auch etwas mit Stolz zu tun?

215 G: Ich muss mich nicht schämen mit diesem Beruf, es ist ein schöner Beruf, es ist sehr abwechslungsreich, ich bin schon stolz – ich bin vor allem stolz darauf, dass ich so spät noch diese Ausbildung und den Wechsel gemacht habe und die Ausbildung beende

I: Das hat wohl nicht jeder erwartet?

220 G: Es waren viele überrascht, dass ich noch einmal so etwas mache, ja ... das war wirklich das Beste, was ich machen konnte

I: Wie haben Ihre Eltern reagiert?

G: (Pause) eigentlich nicht gross

I: Sich vielleicht auch nicht mehr damit beschäftigt, weil Sie älter sind?

G: Es geht, der Vater fand es gut, denn er ist selber Handwerker und ...

225 I: Was ist er?

G: Er ist Zimmermann, und ihn hat es gefreut, ja, dass ich etwas Handwerkliches mache, ich denke schon. Der Bruder ist im Büro am Arbeiten und die Schwester ist auch im Büro, dann sind sie froh, wenn sie jemand haben, der zu Hause den Garten macht!

I: (lacht) und Ihre Mutter?

230 G: Ja die ist natürlich ... die kommt jetzt jedes Mal und fragt, wie ist das mit dieser Pflanze, wie ist das mit jener, dann muss ich ihr Pflanzen bestellen und ... ja, aber für sie ist der Gärtner einer, der den Garten pflegt, so, Salat setzt und Blumenbeete macht und jätet und so Sachen und das ist halt – aus meiner Sicht ist der Gärtner halt anders jetzt – also, ich mache das auch lieber, ich gehe lieber auf Neuanlagen arbeiten, als in einem Kundengarten Rosen zu schneiden und jäten und solche Sachen, das ist nicht so mein Ding. Aber sie sieht das so:

235 der Gärtner ist der, der die Rosen schneidet und Blumen pflanzen ...

I: Quasi ums Haus herum ist!

G: Ja, ja

240

6. Und jetzt habe ich eine provokative These formuliert: Der Chef weiss immer wo's lang geht und ist überhaupt der Beste – war es für Sie immer leicht zu gehorchen? War das so in Ihrem Betrieb mit dem Chef und wie hat das auf Sie gewirkt, wie sind Sie damit umgegangen?

245 G: Ja, das ist schon so, ja! Also jetzt bei unserem Chef – wir haben einen relativ jungen Chef, der ist vielleicht...ja... bald vierzig - und er ist schon recht, er gibt dir das Gefühl, dass einfach, das was er sagt, ist das richtige und ...

I: Ist es das für Sie auch? Ist er der Beste?

250 G: Nicht immer! (Pause) Also er kann sicher sehr gut (Pause) er ist sehr schnell, wenn er etwas gesehen hat, wie man das angehen soll, oder so – ist er sehr schnell etwas umzusetzen und so, aber bei ihm fehlt einfach ein bisschen das Menschliche. Er kann nicht daherkommen und sagen: das war gut! Er sieht immer nur das Schlechte, das, was nicht gut war. Wenn jetzt etwas gut ist, dann sagt er einfach nichts, oder - aber er kann nicht sagen: das ist gut gemacht! Das stört mich ein wenig. Aber dass er der Chef ist und dass er immer alles besser

255 weiss, das stört mich nicht unbedingt (Pause)

I: Das ist so in diesem Betrieb und das können Sie problemlos akzeptieren

G: Ja (Pause) Im Moment schon, ich bin dort in der Ausbildung und was will ich? Wenn ich es nachher ändern will muss ich entweder das Geschäft wechseln oder mich Selbständig machen, es besser machen!

260 I: Sie sehen das auch im Verhältnis zu Ihrer Rolle

G: Ja,

I: Ja, und das mit den Emotionen können Sie leicht wegstecken ... Sie haben nicht Ärger deswegen.

G: Nein, das nicht

265

7. Jetzt, ähm, haben Sie das ja schon leicht angetönt, aber jetzt will ich das noch genau wissen: Wie hat man Ihnen im Betrieb das Handwerk beigebracht? Wurde erklärt, gezeigt, angeleitet, korrigiert ... können Sie mir das beschreiben?

270

G: Am Anfang, das habe ich schon gesagt, ist einfach ... manchmal wird dir etwas in die Finger gedrückt und man sagt: Komm los, mach jetzt da. Da beobachte ich halt, wies der Vorarbeiter macht und versuche das nachzumachen und da musst du viel Selbstinitiative zeigen (Pause) oder wenn jetzt irgendwie (Pause) einer nur Rasen mäht, die ganze Zeit und du musst immer den Blödsinn machen, etwas putzen oder so ... dann musst du halt sagen: du ich will auch mal rasenmähen! Ich muss das auch können! Und du musst dich halt dafür einsetzen, dass du irgendwie auf einen gewissen, dass du angesehen wirst, oder, und nachher auch solche Arbeiten machen kannst. Wenn du den ganzen Tag nur mit den Hosensäcken in den Händen herumstehst und einen Lätsch machst, dann kommst du nicht weiter. Dann kommt der Vorarbeiter bestimmt nicht und fragt, willst du nicht rasenmähen heute?

275

I: Also Sie müssen sehr viel Eigeninitiative ... Aber werden Ihnen die Sachen auch richtig gezeigt? Also wenn Sie dann fragen, dann wird es Ihnen gezeigt

280

G: Ja, wenn ich eine Frage habe dann ... es kommt immer auf die Person an, die einen zeigen am Anfang, die anderen sagen, probiere mal selber, wenn du eine Frage hast, dann komm fragen, ... und manchmal habe ich das Gefühl, (Pause), bei gewissen Vorarbeitern, dass sie selbst nicht genau wissen, was jetzt das Richtige wäre. Und es geht mir manchmal auch, wenn ich hier in der Schulstube sitze, es gibt nicht: das ist das einzige, das richtig ist, sondern es gibt viele verschiedene Varianten in unserem Beruf, habe ich das Gefühl und das scheint mir ein bisschen unprofessionell am Gärtnerberuf...

285

I: Das wüsste ich gerne genauer: Draussen im Betrieb oder hier in der Schule, da gibt es offenbar ein Unterschied?

290

G: Nein (laut), allgemein im Gärtnerberuf! Es gibt einfach mehrere Varianten, wie du zum Endprodukt kommst – oder

295

I: Und das stört Sie?

G: Es macht die Sache noch interessant. Es gibt zum Beispiel auch immer wieder frische Situationen, wo alles immer ein bisschen anders ist und der eine macht es so und der andere anders, es gibt einfach verschiedene Möglichkeiten

I: In der Schule zeigt man die verschiedenen Varianten und im Betrieb dann halt nur eine, oder habe ich das falsch verstanden?

300

G: Nein es gibt auch im Betrieb mehrere, je nach Vorarbeiter. Wenn es ein älterer Vorarbeiter ist, der macht es anders, als ein junger. Wobei ich denke, das ist in jedem Betrieb so, das ist bald normal

305 I: Ja, denke ich schon (Pause) Korrigieren tun sie auch? Also wenn man etwas fertiggemacht hat, dass sie kommen und ganz genau sagen: schau das ist nicht gut wegen dem und dem und da hättest du besser mehr das und das – und weil du jetzt dieses nicht, ist es so und so .... Und das wollen wir nicht ...

G: Ich weiss es nicht, ich werde nicht oft korrigiert

I: Sie sind immer zufrieden mit ihnen

310 G: Nein, wenn etwas nicht gut ist, wird das gesagt, das ist nicht so

I: Und genau erklärt und begründet?

G: Beim Vorarbeiter, bei dem ich jetzt bin, ... der würde mir schon sagen: Er hätte das jetzt so gemacht, aber das sei gut so, man könne es so lassen ... Es ist nichts Schlimmes

315 I: Dann gibt es also so ein Gespräch nachher, wo man die Arbeit anschaut und man etwas hört! Ob man damit zufrieden ist oder nicht ...

G: Ja

I: Oder vielleicht sogar während des Arbeitens, dass man unterbrochen wird

G: Ich gehe auch oft zum Vorarbeiter und sage, du hast gar nicht geschaut, was ich gemacht habe, ist es eigentlich gut?

320 I: Ah, sie holen das ein! Und dann sagt er etwas?

G: Ja, zum Teil schon! Also wenn ich nichts höre, nehme ich an, dass es nicht unbedingt sehr schlecht war. Weil das Schlechteste hört man in der Regel sofort. Aber jetzt gross, dass man am Abend mit dem Vorarbeiter eine Baustellenrunde macht um zu sehen, was gut und schlecht ist, das nicht unbedingt, nein

325

8. Trotzdem, jetzt wissen Sie selber, ob Ihnen eine Arbeit gut gelungen ist, bevor er etwas sagt – oder (lacht), weil er ja eben meistens nichts sagt - woran merken Sie das? Jetzt ist gut, jetzt  
330 bin ich fertig, woran merken Sie das?

G: Ja, das ist (Pause) man muss das Auge dafür haben

I: Es liegt im Auge? Man sieht es, oder ist es auch der Prozess, wenn ich es so und so mache, ist das Resultat richtig?

335 G: Nein, für mich ist viel im Auge. Wenn ich etwas anschau, sage ich, das ist gut, das stimmt, das ist gut so, das ist fertig

I: Was schauen Sie denn da an?

G: Das weiss ich auch nicht ..

I: Versuchen Sie ...

340 G: Das was du gemacht hast muss dir gefallen! (Pause) Ich bin zum Beispiel letzte Woche mit einem Vorarbeiter auf der Baustelle gewesen, (Pause) der ... ich sage einmal, nicht so genau arbeitet, der ist auch immer relativ schnell und so – und da haben sie Steine eingeschnitten auf der Seite – und, gemäss meinen Augen, war das einfach nicht gut! Was sie dort, das war nicht ich, zwei andere haben dort eingeschnitten, und dann musste ich sagen: das kann man ja so nicht anschauen! Das ist doch nicht sauber, so! ...Äh, das spielt doch keine Rolle und so  
345 ...Jeder sieht das ein bisschen anders, für einen muss es nicht so genau sein, er sieht das nicht so genau

I: Sie haben gerne, wenn es genau ist?

G: Ja, extrem genau, das muss ich jetzt ein bisschen lernen, am Anfang habe ich zu genau gearbeitet und dann dauerte es zu lange, vielleicht zu viel Zeit verloren durch Kleinigkeiten fertig zu machen, die es eventuell nicht braucht

I: Sie haben es gerne genau, können Sie mir noch Elemente nennen, auf welche Sie achten?

G: (lange Pause) es muss sauber sein, am Abend, wenn man das Material versorgt und so, das Material putzen und sauber in den Anhänger tun, ich will nicht am Morgen etwas Schmutziges in die Finger nehmen und denken, warum ist das schmutzig? Es ist ein anderes Arbeiten am Morgen, wenn alles sauber ist oder wenn alles schmutzig ist. Das habe ich schon in meiner ersten Lehre gelernt, da hat mir der Chef gesagt: der Arbeitsplatz wird am Abend sauber hinterlassen!

I: Das war im Sportgeschäft?

G: Ja, da mussten wir am Abend immer sauber putzen, das habe ich auch von zu Hause, ich habe einfach gerne, wenn es sauber ist, wenn geputzt ist, (Pause) darauf achte ich sehr

I: Auch auf eine gewisse Ordnung, vermutlich?

G: Ja, ich bin sehr ordentlich, ich beuge immer alles schön hin

I: Es sind nicht alle so, oder (lacht)?

G: Nein, das ärgert mich manchmal! Es ist sehr chaotisch zum Teil, das Material wird einfach irgendwohin geschmissen, auf dem Lieferwagen, ... Diese Woche bin ich mit der anderen Gruppe unterwegs gewesen, wir mussten Rasen machen, Unterhalt und der hat hinten auf dem Auto so eine Metallbox, wo das ganze Werkzeug drin ist, die habe ich geöffnet und es war ein huren Ghetto! Am Abend hatte ich genügend Zeit und habe dann das Material herausgenommen und schön eingeordnet und nachher war ich zufrieden. So kannst du jetzt arbeiten! Wenn du die Kiste öffnest siehst du genau, wo das Material ist, kannst es herausnehmen und arbeiten, da waren kaputte Sachen drin – da musste ich sagen: bring das ins Magazin! Flicken und so ...ja

I: Aber er sah das nicht?

G: Das sehen sie schon, aber das stört sie nicht

I: Ist es dann auch draussen beim Arbeiten so? Das würde sich ja dann auch im Endprodukt spiegeln, oder? Wenn Sie so genau arbeiten, so ordentlich, so sauber, dann sieht man das wohl auch in Ihren Arbeiten, dann haben die vermutlich die gleichen Qualitäten?

G: Ja, das ist schon so, wenn ich einen Stein einschneide, dann will ich an der Wand, an der Fassade eine Linie haben, nicht, dass der eine breiter oder schmaler ist, dann will ich wirklich eine Linie, möglichst genau arbeiten

I: Das haben nicht alle gleich stark, vermutlich?

G: Nein, das fehlt mir ein bisschen ... es gibt schon welche, die genau arbeiten aber wir müssen halt oft einfach schnell, schnell etwas machen ...

I: Ja, ja ... und wenn man das anschaut: gelungen, schön, sauber, ...

9. Jetzt noch etwas zu Ihr Schönheitsempfinden (das ist jetzt ein grosses Wort) Sie haben ja in Ihrem Beruf intensiven Umgang mit den Materialien (vier könnte ich gleich nennen: Erde, Wasser, Stein und Pflanzen) und der Umgang damit verändert doch das Empfinden für diese Materialien und vielleicht sogar weiter, das Empfinden überhaupt für Materialien, in der

Wahrnehmung – können Sie da etwas feststellen? Wenn Sie sich vergleichen im Sportgeschäft und jetzt als Gärtner?

395 G: (lange Pause) puuhhh, ...das ist schwierig zu sagen, also zum Beispiel beim Stein, das war vorher für mich einfach Stein, aber jetzt muss ich sagen – das ist etwas Schönes, Stein! Schon nur der Gedanke, wie die Steine entstanden sind ...was man nachher damit alles gestalten kann und schöne Sachen machen kann – und Steine gibt es überall, es ist eigentlich gratis, so zu sagen, es ist ein Material, das uns nichts kostet, gut, wenn sie im Fels abgebaut werden ist es klar, dass sie kosten, aber es ist eigentlich ein Material, das da ist, das natürlich ist, das  
400 schön ist – ja! Bei den anderen hab ich gar nicht irgendwie, Erde ist einfach Dreck

I: Erde ist immer noch Dreck für sie?

G: Klar, für die Pflanzen ist es wichtig, dass sie wachsen, aber da habe ich keine andere Beziehung dazu als vorher

I: Und das Wasser?

405 G: Wasser auch nicht, Wasser ist einfach da, das gibt es, dazu habe ich gar keine andere Beziehung als vorher

I: Und mit den Pflanzen?

G: Ich achte schon vermehrt auf Pflanzen, was hat es für Pflanzen ... und wenn zum Beispiel Pflanzen krank sind und so ... warum sie krank sind,

410 I: Nehmen Sie Pflanzen auch anders wahr jetzt?

G: Ja, ich schaue die Pflanzen mehr an, oder! ... Es fällt einem vielmehr auf, wenn irgendwo eine schöne Pflanze ist, als vorher, es nimmt dich auch wunder, was es ist,

I: Bei Ihnen ist es mehr so ein biologisches Interesse? Weniger etwas im Empfinden? Sie haben eher Ihr Wissen gemehrt, aber sich weniger im Empfinden verändert?

415 G: Klar, bist du (sehr lange Pause) du schaust schon mehr zu den Pflanzen als vorher

I: Und zu der Natur überhaupt?

G: Ja gut, das habe ich schon vorher ...ich habe schon vorher zur Natur geschaut,

I: Warum? Sie sagen, das hatten Sie schon vorher...

G: Ich bin in der Natur aufgewachsen, ich bin in den Bergen aufgewachsen und...

420 I: Wo? Damit ich mir das vorstellen kann?

G: Im Hasliberg

I: Und dort hatten Sie schon einen intensiven Kontakt mit der Natur?

G: Ja, ich oft in der Natur gewesen, auch durchs Training und so,

I: ah, genau und dadurch auch oft der Witterung ausgesetzt

425 G: Ja, undda wusste ich auch, dass man der Natur Sorge haben muss, darauf achtete ich auch, klar ich habe auch ein Auto und fahre heute Abend nach Hause ...

I: Ich meine nicht nur das Denken, auch das Empfinden: Es gibt Menschen, die empfinden mehr, die riechen das Gras und die sehen den Tau und den Nebel und es gibt andere, die schauen mehr, was ist das für eine Pflanzensorte ... hat sich da etwas bei Ihnen verändert?

430 G: Nicht gross, nein. Es ist schwer zu sagen ... ich bin zu Hause im Hasliberg aufgestanden und habe jeden Tag gedacht: Wie schön wir es hier haben! Die Berge, die Wiesen und die grünen Bäume, wie alles blüht und gesund ist und ja, kräftig ist – alles intakt ist, eigentlich noch. In anderen Ländern ist es nicht mehr so intakt, haben sie das nicht, oder die, welche unten in der Stadt wohnen, wo alles nur Häuser ist und so (lacht)

435 I: Wie ich? (lacht)

G: Die müssen erst wo hinfahren, dass sie die Natur sehen

I: Offenbar gibt Ihnen das etwas

G: ja, das gibt mir extrem viel

440 I: Das hat sich aber nicht verändert durch den Gärtnerberuf, sondern, das hatten Sie schon vorher, der Naturbezug, haben Sie vielleicht deshalb den Gärtner gewählt? Nach grösseren Umwegen?

G: (zögerlich) vielleicht, ja...

I: Weil Ihnen das etwas gibt?

445 G: Du kannst handwerklich arbeiten und etwas Schönes machen und du siehst am Schluss was du gemacht hast und wenn du etwas Schönes gemacht hast, hast du Freude daran

I: Das ist jetzt nicht nur mit der Natur, da könnte man auch Schreiner sein...

G: Ja, zuerst wollte ich Zimmermann machen, aber nach dem Gärtnerberuf gibt es mehr Möglichkeiten. Auf die Länge hast du mit dem Gärtner mehr Perspektiven als mit dem Zimmermann, hatte ich das Gefühl

450 I: Damals?

G: Ja, heute denke ich, es wäre kein Nachteil gewesen, wenn ich Zimmermann gelernt hätte. So als Handwerker hat man in Zukunft wohl immer genügend Arbeit und Möglichkeiten etwas zu machen, denn die Handwerker werden immer weniger – oder? Die suchen sie überall

455

10. Ähm ... und das Werkzeug und die Maschinen, Sie arbeiten jeden Tag mit Werkzeug oder Maschinen, was gefällt Ihnen daran? Hat Sie das geprägt, tun Sie Dinge anders, als zum Beispiel Ihre gleichaltrigen Freunde die zum Beispiel im Detailhandel geblieben sind?

460 G: Mich hat es nicht gross verändert, weil ich schon vorher mit Maschinen arbeitete, beim Kollegen im Baugeschäft, da arbeitete ich auf grossen Baustellen, wo Bagger und Krane waren und was weiss ich und nachher mit dem Vater, halt auch, da bin ich oft mit ihm unterwegs gewesen in der Zimmerei

465 I: Sie gingen mit dem Vater mit?

G: Ja, manchmal, wenn ich schulfrei hatte am Nachmittag, bin ich mit dem Vater arbeiten gegangen, dadurch sind die Maschinen normal

I: Und auch das Werkzeug

G: Ja, das kannte ich alles, das hat jetzt nichts verändert,

470 I: Und haben Sie Kollegen, die jetzt immer im Detailhandel waren, gar nie etwas zu tun hatten mit Werkzeug – oder sind alle ...

G: Ja, habe ich schon ein paar, die sind halt – wie soll ich das nennen – feiner, oder ich weiss auch nicht ... Mit Bagger und so, mit so grossen Maschinen, dann bist du irgendwann (Pause) du bist ein bisschen grob, sag ich mal

475 I: Verändert man sich damit?

G: ja, du wirst körperlich und so einfach viel gröber, wenn irgendwo eine Wunde offen ist oder so, das ist nicht schlimm, es heilt wieder ...

I: Macht das das Herumfuhrwerken mit dem Bagger, dem Trax mit einem, das man sich selber verändert?

480 G: (Pause) Ja, du bist einfach nicht mehr so zimperlich, du bist härter, dass die anderen zum Teil, ja - du bist am herummögen, das ist doch nicht so schlimm!

I: Ist es mehr die Maschinen, als das Werkzeug? Die Schaufel, die Garette?

G: Beides! Einfach das handwerkliche Arbeiten. Steine, wenn man irgendwo Steine heben muss, dann gibt es oft, dass man den Finger einklemmt, das gibt es halt

485 I: Dann haben Sie da doch eine Veränderung gemerkt in der Auseinandersetzung mit dem Werkzeug und den Maschinen, nicht nur in der Gärtnerausbildung, aber über ihren ganzen Weg hinweg ...

G: Ja! Ich bin rauer und abgehärteter

490

#### 11. Empfinden Sie Ihre Arbeit als kreativ?

G: Ja

I: Können Sie mir beschreiben, was für Sie kreativ ist an Ihrer Arbeit als Gärtner?

495 G: Es ist einfach (Pause) meistens ist irgendwie eine Baustelle, also man hat es – ich bin jetzt oft auf kleinen Baustellen gewesen, die etwa zwei drei Wochen gehen, dann kommt du auf die nächste Baustelle – du machst vielleicht schon die gleiche Arbeit, aber jeder Garten ist wieder anders, schon die Umgebung, wenn du dorthin kommst, es sieht anders aus. Du hast das Gefühl, du machst etwas Anderes, obwohl du eigentlich fast die gleiche Arbeit machst, aber es gibt wieder einen anderen Ablauf, wie du mit der Maschine hinfährst, alles ist wieder anders und das macht es abwechslungsreich

500

I: Ist für sie kreativ abwechslungsreich, oder ...?

G: Kreativ, du kannst einfach viele verschiedene Sachen machen – du kannst nicht gross kreativ sein, meistens hast du einen Plan, du bekommst einen Plan und dann musst du's nach diesem Plan machen. Dann kannst du nicht selber sagen, ich mache jetzt da etwas anderes, oder, du hast den Plan und nach dem arbeitest du und kreativ – klar, wenn du eine Steinmauer machst, dann kannst du deinen eigenen Stil etwas hineinbringen, jeder mauert etwas anders, der eine hat grössere Fugen, der andere hat kleinere Fugen, ich weiss nicht, ob das unter kreativ geht?

505

510 I: Das kommt darauf an, ob Sie das Gefühl haben, Sie können in Ihrem Beruf selber mitgestalten

G: Das habe ich nicht, das Gefühl, nein. Vielleicht mit Kunden, wenn sie dich fragen, wie man das machen würde, kannst du sie beraten, aber sonst habe ich nicht das Gefühl, dass du selber gross kreativ sein kannst, weil immer eigentlich vorgegeben ist, was du machst – es ist abwechslungsreich aber nicht unbedingt kreativ!

515

I: Empfinden Sie Ihren Beruf als schön?

G: Ja

I: Was ist daran schön?

G: Das man draussen, in der Natur arbeiten kann, dass du mit sehr einfachen Leuten zusammenarbeiten kannst,

520

I: Das gefällt Ihnen?

G: Vor allem bei den Arbeitern...

I: Ist das ein Unterschied zum Detailhandel auch?

G: Ja, mit den Arbeitern selber im Baugeschäft, du kannst schon, das sind auch einfache Leute, aber du hast immer wieder mit Leuten Kontakt, mit den Kunden, wo du aufpassen musst, was du sagst, klar, im Gartenbau, wenn der Kunde kommt, kannst du auch nicht einfach sagen, du bist ein Dubbel! Aber der ist auch nicht die ganze Zeit da, du bist meistens mit dem Arbeiter auf der Baustelle und du kannst mit dem – ja, du kannst dazwischen auch

525

530 ein Blödsinn erzählen, und du kannst sagen, was ist das für ein Scheissdreck, was da gemacht  
 wird, das macht man nicht so, das macht man anders, es ist einfach einfacher und  
 menschlicher, es ist direkter  
 I: Menschlicher, das finde ich noch interessant in Ihrem Beruf geht man menschlich  
 miteinander um?  
 G: Ja (zögerlich) mit denen, mit denen ich gearbeitet habe, habe ich schon das Gefühl, dass –  
 535 ist man eigentlich ehrlich zueinander und ich komme mit den meisten Arbeitern gut aus –  
 habe aber privat nicht viel mit ihnen zu tun, aber wenn es etwas geben würde, habe ich das  
 Gefühl, da würde es einige geben, die mir helfen würden, wenn ich ein Problem hätte, ohne,  
 dass ich jetzt ihr bester Kollege bin. Es wird sicher, wenn jemand ein Problem hat, wird  
 einander geholfen.  
 540 I: Und das wäre im Sportgeschäft weniger gewesen? Man ist mehr miteinander verbunden,  
 in so einem Handwerksbetrieb als in einem Geschäft, indem verkauft wird?  
 G: Ja, man arbeitet mehr gemeinsam an einem Ziel, du hast die Vorgabe, den Plan, und du  
 willst das Ziel miteinander erreichen, dass es möglichst schön wird  
 I: Man ist mehr aufeinander angewiesen, oder?  
 545 G: Ja, das auch, wenn du etwas Schwebres heben musst, dass man sich hilft  
 I: Das der andere einem auch nicht gefährdet, mit einer Maschine zum Beispiel  
 G: Ja, das ist schon so ... ja  
 I: Das ist ein Teil von dem, was schön ist an diesem Beruf  
 G: Ja  
 550 I: Noch etwas?  
 G: Dass du geregelte Arbeitszeiten hast und nicht immer am Wochenende arbeiten musst  
 I: Das sagen Sie natürlich, der aus dem Detailhandel kommt!  
 G: Du kannst am Abend, jetzt arbeiten wir bis um fünf, dann bist du um fünf im Magazin und  
 kannst nach Hause gehen, dann kannst du noch etwas machen, hast du noch etwas vom Tag  
 555 und vorher bist du bis um halb sieben im Sportgeschäft gewesen, heimgegangen und dann  
 hatte man keine grosse Lust mehr etwas zu machen  
 I: Dafür beginnen die Gärtner entsprechend früh!  
 G: Ja, aber ich war jetzt nicht der, der am Morgen vor dem Arbeiten etwas gemacht hätte,  
 dann schläfst du halt ein bisschen länger ...hier stehst du früher auf, aber das passt mir  
 560 eigentlich, ich bin sowieso ein Frühaufsteher. Ich würde am Morgen sogar noch früher  
 aufstehen, damit ich am Abend Zeit hätte (lacht)  
 I: (lacht) ja vielleicht gäbe es Geschäfte ...  
 G: Ja,  
 I: Ihnen gefällt also auch der Lebensrhythmus  
 565 G: Ja – zusammen mit der Abwechslung im Beruf  
 I: Und dass man am Abend sieht, was man gemacht hat, das ist ja im Detailhandel wohl  
 weniger der Fall  
 G: Ja, da bist du am Abend müde und weisst nicht warum, wenn nichts lief, du nur  
 herzumgestanden bist ... Hier bist du am Abend kaputt, aber du bist zufrieden, du weisst, du  
 570 hast etwas geleistet und bist zufrieden, wenn du nach Hause kommst, auch wenn du nicht  
 viel verdient hast (lacht).  
 I: Sagen Sie dazu noch etwas!



575

G: Es ist einfach verrückt, wenn man sieht, was alles gekrampft wird (Pause) und was nachher verdient wird, es gibt so viele Junge, die das trotzdem lernen, das erstaunt mich eigentlich

I: Es muss einen Grund geben! Würden Sie diesen Beruf wieder wählen?

580

G: Ja! Ich denke man hat nachher Weiterbildungsmöglichkeiten, dass man auch mehr verdient. Aber für einen, der keine Weiterbildung macht und auf diesem Beruf weiterarbeitet und eine Familie hat – das ist heavy – wenn die Frau auch arbeiten muss, daneben ...

Herzlichen Dank dafür, dass Sie sich Zeit genommen haben.

### 8.1.3 3. Interview mit Leitfaden für 12 Junggärtner (Zentralschweiz), GFG 1986

Danke, dass Sie für mich Zeit gefunden haben – Ich werde mich kurzfassen, das Interview dauert höchstens 40 Minuten!

Ich mache für die Universität Zürich eine Untersuchung zur Ausbildung der Gärtner und beschränke mich in einer ersten Phase bewusst auf junge Landschaftsgärtner in der Zentralschweiz, welche noch in der Ausbildung stehen oder vor kurzem abgeschlossen haben.

Sie kennen mich als Ihre ABU-Lehrerin - heute geht es aber um Ihre Ausbildung **im Betrieb**.

Ich will nicht die Arbeit Ihres Lehrmeisters hinterfragen, sondern herausfinden, **wie** Sie zum **Gärtner** wurden und inwiefern diese Berufsausbildung Ihr **Schönheitsempfinden** beeinflusst hat.

Ich werde Ihnen jetzt einige Fragen stellen, die helfen sollen dem Gespräch einen roten Faden zu geben - oder möchten Sie vorgängig noch etwas wissen?

I: Sie können mit mir Schweizerdeutsch sprechen...

G: ... das wollte ich noch wissen

I: Ja, ist das ok, Sie können absolut, ... ich werde es dann selber quasi übersetzen

G: moll das ist gut

I: Das Dokument behalte ich schweizerdeutsch, falls ... finde ich

G: das ist gut

I: Die Fragen lese ich, weil ich sie so formuliert habe...

1. Zuerst zum Anfang - erinnern Sie sich daran? Lassen Sie sich ruhig einen Moment Zeit...  
In den ersten Wochen im Gärtnerbetrieb (oder beim Schnuppern) sind Ihnen bestimmt Gewohnheiten der Gärtner aufgefallen, Dinge, die für Sie neu und fremd waren, Details vielleicht...

5 G: Nein

I: Das Umfeld war Ihnen sehr vertraut? können Sie mir sagen, warum Ihnen das so vertraut war?

G: Weil ich schon an anderen Orten gearbeitet habe, als Gärtner...

I: Erzählen Sie...

10 G: Das hat nichts Spezielles. Das ist eine Arbeit, man wird dreckig, als Arbeiter wird man dreckig man arbeitet mit Dreck, dann wird man dreckig: Man ist ja ein Arbeiter

I: Das haben Sie schon in anderen Arbeitssituationen kennen gelernt, darum war das für Sie nichts Spezielles, können Sie mir sagen, wo Sie das kennen gelernt haben?

15 G: Zuerst habe ich Käser gelernt, danach ginge ich zur Kanalreinigung und das war ein krasser Unterschied

I: Vom Käser zum Kanalreiniger?

G: Jawohl

I: Ja, warum?

20 G: Ich bin dort in die Röhre und habe saniert, die Röhre mit Werkzeug und allem - in der Kanalisation ist einfach alles zusammen gekommen mit Schutzanzug und Gasmaske und allem, das ist ein Wechsel der Spuren hinterlassen hat

I: Jawohl...

G: Ein bisschen Dreck im Garten ist nicht so schlimm, wie Kanalreinigung

I: Dann ist Ihnen doch etwas aufgefallen, es war für Sie weniger schmutzig als vorher.... so?

25 G: Ja

I: Können Sie mir jetzt noch etwas zum Kontrast sagen, wenn Sie vom Kanalreiniger kamen und zum Gärtner wechselten, was für Sie anders war

G: Weniger Sicherheitsmassnahmen...

I: Ja...

30 G: Und nicht mehr so ein grosser Schutzanzug, wie man bei Kanalreinigung hat...

I: Ja und an den Gärtner, Ihre Gewohnheiten?

G: Man hat viel mit Pflanzen zu tun, sonst nichts

I: Mmhh

G: Mehr ist mir nicht aufgefallen, mehr weiss ich nicht

35 I: Als Unterschied, so ganz am Anfang... gut

2. Am Anfang war der Arbeitsalltag für Sie vermutlich hart ... erzählen Sie mir davon ...

40 G: Nein

I: Genau, erzählen Sie, das müssen Sie mir jetzt begründen, warum nicht?

G: Weil ich vorher schon körperlich gearbeitet habe

I: Können Sie mir sagen, wie viele Jahre Sie schon körperlich arbeiteten, bevor Sie in diese Ausbildung eingestiegen sind?

45 G: : Seit meiner ersten Ausbildung als Käser

I: Können Sie mir sagen, wie viele Jahre?

G: Etwa 8 Jahre

I: Sie haben also schon 8 Jahre vorher im Handwerk gearbeitet - kann man das so sagen – bevor Sie die Ausbildung zum Gärtner begannen?

50 G: Vorher ja

I: Und dann war es für sie natürlich nicht mehr hart!

G: Nein, mehr ein Ausgleich, es war weniger vom Körperlichen her, als Käser muss man schwerere Gewichte heben, der Gärtner ist mehr ein Ausgleich, das konnte sich einpendeln...

I: Was meinen Sie mit „einem Ausgleich“?

55 G: Es ist mehr ein Ausgleich zum Alltag. Als Käser musste hat man gewürgt, als Gärtner holt man Maschinen oder einen Kollegen, wenn man nicht mehr kann.... Für den Körper ist es auch ein Ausgleich, dass er nicht mehr so stark belastet wird, wie beim Käser.... Als Käser ist man früher fertig, kann man nicht mehr heben, weder als Gärtner schaut man, sage jetzt mal, dass man 20 Jahre auf dem Beruf arbeiten kann...

60 I: Es ist ausgewogener, hab' ich das richtig verstanden?

G: ja genau

I: Die körperliche Belastung ist ausgewogener im Vergleich zu dem, was Sie vorher gemacht haben, habe ich das richtig verstanden?

G: Ja genau

65 I: Indem Sinn ist es weniger hart, weil es ausgewogener ist und der Zusammenhang ist der, dass Sie vorher schon 8 Jahre körperlich arbeiteten

G: genau

70

3. Gab es auch Momente in Ihrer Ausbildung zum Gärtner, in denen Sie sich langweilten?

G: Gelangweilt gab es sicher, nicht aus dem Grund, dass es einfach ein schlechter, dass es regnete oder so .... wir mussten pflanzen, man hatte einfach langsam die Nase voll, so in dem Sinn langweilig, immer die gleiche Arbeit machen müssen .... Aber sonst, vom Wissen her war es nie langweilig, ich konnte wirklich jeden Tag profitieren

75

I: Wirklich am Anfang, hatten Sie da Mühe mit den monotonen Arbeiten - zum Teil?

G: Mühe hatte ich nicht, ich wusste, sie muss gemacht werden und man macht dem Kunden eine Freude und wenn wir etwas für den Kunden machen können, dass ihm Freude bereitet, mache ich das gerne

80

I: aha

G: Ich habe auch Freude, wenn man etwas für mich macht, auch wenn wer etwa 30 Stunden daran arbeitet ... dass ich am Schluss mein Ergebnis sehe, das ich gemacht habe, am Ende des Tages

I: Gut, aber da waren Sie vermutlich weiter als andere Lehrlinge, weil Sie von Anfang an darin ein Ziel sahen und einen Bezug zum Kunden

85

G: Ja, meinen Mitstiften, äh Unterstiften löscht es relativ schnell ab, weil sie die immer gleiche Arbeit machen müssten, die muss man motivieren und am Ende des Tages sagen sie vielleicht du hattest recht, ich muss die Arbeit anders ansehen ... mir ist es nie langweilig gewesen

90

I: ok

4. Hatten Sie je Zweifel an Ihrer Berufswahl?

95

G: Nein, an der Berufswahl nicht

I: Vom Gärtner? Können Sie mir sagen, wie Sie genau auf diesen Beruf kamen?

G: Ich wollte draussen arbeiten, ich wollte körperlich arbeiten, ich wollte nicht einfach, dass null acht fünfzehn ... als Gärtner hat man so viele Variationen was man machen kann, ... was man beim Maurer nicht hat ... Maurer müssen heute einfach betonieren und ...

100

Sichtmauerwerk gibt es sehr selten ... und ich wollte draussen sein und mit der Natur etwas machen .. eh wegen dem habe ich Gärtner gemacht

I: Und das haben Sie dann auch alles gefunden in Ihrer Ausbildung und hatten keine Zweifel?

G: Ja

I: Ist es wirklich das, was Sie erwartet haben, was Sie auch gefunden haben?

105

G: In dem Betrieb, indem ich jetzt bin, machen wir nicht genau das, was ich gerne machen würde ... für nach der Lehre, indem Betrieb, zudem ich nachher gehe, dort machen wir dann wirklich das, was ich vorgesehen habe und darauf freue ich mich

I: Also auch in der Ausbildung sehen Sie das Ziel

G: Ja

110

I: und können deshalb gut durchhalten

- 115 5. Gab es ein Erlebnis, das Ihnen gezeigt hat, dass Sie jetzt ein „Gärtner“ sind, man Sie als Gärtner wahrnimmt und nicht einfach als irgendeinen Handwerker? Oder wo man Sie als Gärtner auch bezeichnet hat?
- G: Ja, so Erlebnisse gibt es hin und wieder
- I: Ja, können Sie mir eines schildern?
- 120 G: Letztthin waren wir auf einer Baustelle und mussten pflanzen und sind dann fertig gewesen, mussten die Baustelle aufräumen, waschen und so und dann kam der Kunde und gab ein Trinkgeld und sagte meinem Nebestift, für die Lehrlinge gebe es zwei Noten, es sehe dann nach mehr aus und meinen zwei Unterstiften auch und dann kam er zu mir und sagte, für den Vorarbeiter gebe es auch zwei Noten, einfach höhere, der habe etwas mehr verdient und dann musste ich ihm sagen, dass wir zu zweit vom dritten Lehrjahr seien und
- 125 dann sagte er, dass man das nicht sehe und das Verhalten sei auch nicht das eines Lehrlings ... das hat auch viel Zusammenhang mit dem Aussehen, mit dem Bart, ... einfach auch vom Verhalten her, ich mache nicht so viel Blödsinn wie die anderen, ich bin auch nicht bei jedem Scheiss dabei ... ich denke, das hat etwas mit dem Alter zu tun mit der Lebenserfahrung, die man gemacht hat
- 130 I: Und Sie sind stolz, wenn man Sie als Gärtner bezeichnet, als Gärtner wahrnimmt, Sie identifizieren sich mit Ihrem Beruf?
- G: Ja, ich mache gerne den Gärtner, möchte nicht der Maurer sein
- 135
6. Jetzt eine provokative These: Der Chef weiss immer wo's lang geht und ist überhaupt der Beste – war es für Sie immer leicht zu gehorchen?
- G: In diesem Betrieb?
- I: Ja ... oder sehen Sie das gar nicht so?
- 140 G: Also der Beste ist er nicht!
- I: Nicht? ... sondern? (lacht)
- G: Beim Chef denke ich einfach so .... man muss sagen, man weiss das und anderes und dieses und jenes, dass einfach der Mitarbeiter weiss, uuhh, da muss ich aufpassen, da kann ich keinen Blödsinn machen
- 145 I: Aha
- G: Die Chefen wissen sicher viel, aber sie können nicht alles wissen, dann gibt es halt schon Situationen, dass man vielleicht einen anderen Lösungsweg einschlägt, als der, der der Chef vorschreibt, wo man am Schluss schneller ist und die Arbeit auch sauber ist .... aber der Beste ist er nicht, noch lange nicht
- 150 I: Spielt er seine Autorität aus, macht er Druck? Beharrt er darauf, dass er diese Position hat?
- G: Nein ... das empfinde ich jetzt nicht so, dass er darauf beharrt, aber es kann gut möglich sein ... also im Moment beharrt er schon ein bisschen drauf
- I: Ja? Wie merkt man das?
- G: Indem, dass der Juniorchef ausgestiegen ist, wegen einem Unfall und wir sind nur drei, die Autofahren können ... und mit Allem überfordert ist, wir viele Baustellen haben, es können
- 155 nur drei fahren und trotzdem müssen alle fertig werden ...
- I: Jetzt macht er Druck?

160 G: Zeitdruck, für arbeiten, welche wir vorher in einem Tag erledigten, müssen wir jetzt in einem Halben machen und dann ist die Arbeit nicht gleich gut, wie wenn man einen ganzen Tag dran ist

I: Kritisiert er heftig?

165 G: Ja er sieht es dann einfach, er ist jetzt schon sicher 20 oder 25 Jahre in diesem Metier, der kann auf die Baustelle kommen und sagt, ja das und das ist nicht gut und wir als Lehrlinge, wir sehen diese Fehler gar noch nicht ... dassss ... lernen wir erst mit der Zeit, wenn wir länger auf dem Beruf sind, vorher sehen wir das gar nicht

I: Das gibt schon einen gewissen Respekt gegenüber dem Chef, dass der dazukommt und von weitem schon sieht...

170 G: Dafür bewundere ich ihn auch, aber dann kann er auch pingelig sein ... der Kunde sagt nein, das kann so bleiben, dann ist die Baustelle fertig, man hat das mit dem Kunden angeschaut ... dann kommt der Chef auf die Baustelle und sagt, nein! Das ist nicht fertig, das muss noch gemacht werden und dann muss man auf die Baustelle zurück, obwohl man dem Chef sagt, man habe sich das mit dem Kunden angeschaut, er würde das noch gerne machen, das interessiert ihn dann in dem Moment nicht

I: Hat er wie so einen eignen Massstab?

175 G: Ja genau! Das ist dann manchmal ... das löst bei den Mitarbeitern Stress aus, es ist eine Spannung ... es heisst dann, du bist im dritten Lehrjahr, kannst du das noch immer nicht? Das ist dann so ein Druck, LAP-Druck, in der Bude Druck, zu Hause Druck, dann muss man schauen, dass es einem nicht verjagt, wenigstens nicht in der Bude!

180 I: Ja, besser nicht! (lacht) Aber es kann schon vorkommen, dass es zu Streitigkeiten kommt, oder?

G: Ja, das gibt es schon, aber nicht auf der Baustelle, wir klären das lieber im Magazin, wegen dem Kunden, der weiss nicht, was vorher lief, das ist schlechte Werbung

I: Gut, dann gehen Sie ins Magazin...

185 G: murmel...

7. Wie hat man Ihnen das Handwerk beigebracht? Wurde erklärt, gezeigt, angeleitet, korrigiert ... können Sie mir das beschreiben?

190 G: Es kommt immer ein bisschen auf den Vorarbeiter an, der eine erklärt und dann muss man's machen, ... die im ersten, ich habe es nicht so extrem gehabt, mir haben sie es gezeigt und dann hab ich's gemacht und wurde korrigiert, jetzt bei den Erstlehrjahrstiften ist das anders, die sind so neu auf dem Beruf, man erklärt es ihnen und sie wissen einfach immer noch nicht, was zu tun ist – und das ist so ein Punkt, man verlangt, dass sie das gleiche

195 machen, wie die im Dritten, da gibt es schon Vorarbeiter die finden, dass der eine oder andere den falschen Beruf gewählt hat..

I: Kommen Sie dann auch in die Rolle zu zeigen?

G: Wir im dritten Lehrjahr sind im Moment hauptverantwortlich für die im Ersten, weil einige machen Arbeiten, die ein Gartenbauer sonst nicht so macht, die müssen wir ihnen zeigen, sie kommen mit uns mit ... es hat sehr viele Lehrlinge und wenig Vorarbeiter

200 I: Und dann hat man vielleicht auch nicht so viel Zeit um zu zeigen...

G: Wir im dritten Lehrjahr haben mehr Geduld als die Vorarbeiter

I: Sind das dann Ausbildner oder einfach Vorarbeiter?

205 G: Einer ist Vorarbeiter, hat aber Maurer gelernt, er arbeitet aber schon über 13 Jahre im Betrieb und weiss, wie der Hase läuft, der zweite ist Gärtner und ist sehr gut in Unterhaltsarbeiten und Grünflächenpflege und dort kann ihn niemand toppen, dort ist er wirklich 1a

I: Und der bildet dann richtig aus?

210 G: Der fragt schon, je nach Zeit ... oder sonst am Feierabend, wenn wir geschnitten haben, gehen wir noch jede Pflanze durch und das hat etwas abgefärbt auf uns, das machen wir auch und das finde ich eben nicht schlecht

I: Dann gehen sie durch und rekapitulieren die Bezeichnungen?

215 G: Ja, sicher einmal die deutschen Bezeichnungen, manchmal auch die lateinischen, der Pflanzen, die sie schon in der der Schule hatten, aber auch andere, einer der Lehrlinge lernt das sofort, der andere hat länger, muss das sicher sechzig Mal aufschreiben, aber nachher kann er es auch und wenn wir das nächste Mal dort hinkommen, dann weiss er das und dann lernen wir, im dritten Lehrjahr, auch noch einmal mit und sie haben auch gelernt und haben es später leichter in der Schule

220 I: Sie lernen also im Team, unter den Lehrlingen, gar nicht immer unter Anleitung eines Ausbildners oder Vorarbeiter?

G: Ja, wir machen auch ab zum Lernen, wir im Dritten gehen fast jeden zweiten Samstag in die Schule um die Pflanzen zu lernen, ich habe noch Stützkurs und ich gehe oft mit den Erstlehrjahrlehrlinge lernen...

I: gut

225

8. Jetzt wissen Sie selber, ob Ihnen eine Arbeit gut gelungen ist... woran merken Sie das? Jetzt ist fertig, das ist gut.

230 G: Aufgrund der Erfahrung, die ich jetzt schon gemacht habe, beim Zuschauen, wie es die Vorarbeiter gemacht haben, vom ersten Lehrjahr an wird man auf das geschult, dass man weiss, wenn man das gemacht hat von a-z, dass man dann eigentlich fertig ist

I: Ist es mehr der Prozess, dass man die entsprechenden Schritte macht oder ist es mehr das Endprodukt?

235 G: Das kommt darauf an, ich sage, das Endprodukt ist wichtiger - aber bei uns im Betrieb ist es mehr der Arbeitsschritt

I: Jeder Arbeitsschritt muss genau so ausgeführt werden, dann ist man mit Ihnen zufrieden?

G: ja, und wenn ich es auf meine Art mache, obwohl das Endprodukt das Gleiche ist, dann ist nicht mehr gut

240 I: (lacht) aber Sie haben ein Endprodukt vor Augen und wenn das so ist, dann wissen Sie, es ist gut und sind zufrieden?

G: ja

I: Also quasi ein Qualitätsmerkmal?

I: Ja

245

9. Hat sich Ihr Schönheitsempfinden durch den intensiven Umgang mit den Materialien (Erde, Wasser, Stein und Pflanzen) und durch die Witterung verändert?

250 G: Nein,  
 I: Sie haben sich nicht verändert, sind Sie sicher?  
 G: Nein, ich habe das vorher schon gesehen, ich bin sehr viel in der Natur gewesen, wir haben das immer mit den Eltern gemacht, also der Vater hat immer viel erklärt, wir gingen oft so Wissenswanderung machen

255 I: Beschreiben Sie das, das ist interessant  
 G: Wir sind in die Bergen und dann hat er erzählt, das ist Kalkstein oder Schiefergestein, wir sind auch in die Höllgrotten, den Aufbau des Felsens anschauen, mit der Krankenkasse haben wir Führungen gemacht, sind klettern gegangen...

260 I: Und Pflanzen, hat Ihr Vater auch die Pflanzen gekannt?  
 G: Pflanzen nicht, die hat er nicht gekannt, das haben wir von den Grosseltern gelernt, mit ihnen sind wir auf die Alp im Sommer und das, was wir heute im Garten haben, was man nicht will, dem sagt man Unkraut, aber das ist gar keines, das sind alles Heilkräuter und das ist das, was ich von meinen Eltern und den Grosseltern lernen durfte ... gut, ich weiss jetzt, was Aushub und Lätt ist, aber alles andere habe ich von meinen Eltern gelernt, was andere in

265 der Lehre lernen  
 I: Und dann ist das, was sie vorher machten Vorbereitung zu Ihrem Beruf ... warum wurden Sie dann nicht direkt Gärtner?  
 G: Weil ich zuerst meinen Traumberuf lernen wollte, ich wollte Bauer werden!  
 I: Und dann?

270 G: Als ich etwa zwölf war ist unser Hof abgebrannt, es war Brandstiftung, es ist alles verbrannt, inklusiv Tiere ... wir mussten dann den Gaden aufbauen, wegen der Versicherung, aber es blieb nicht mehr viel Geld... Der Stall steht nicht mehr, er wurde abgerissen, dort hat es jetzt Wohnhäuser, der ist von Vaters Seite her immer weitergegeben worden und ich wollte den übernehmen

275 I: Und als das nicht ging...  
 G: Hab ich mir gesagt, ich werde Käser, der hat viel mit den Bauern zu tun ... heute aber auch nicht mehr  
 I: Und dann waren Sie enttäuscht von der Ausbildung?  
 G: Nein, aber wissen Sie, die Zeit entwickelt sich immer weiter, man kann nicht in 50 Jahren noch mit dem Traktor vor die Käserei fahren und eine Milchannahme machen. Früher oder später werden nur noch Lastwagen kommen. Im ersten Lehrjahr hatte ich gar keinen Kontakt mit Bauern, im zweiten Lehrjahr hatte ich es noch mehr, weil ich für eine Schaukäserei arbeitete, man wollte zeigen, wie das früher war - und das gefiel mir auch, aber in den anderen Käsereien läuft das heute nicht mehr so nur noch in Schaukäsereien...

285 I: Und dann haben Sie das aufgegeben?  
 G: Nein, ich wurde ersetzt durch einen Roboter. Es wurde ein Käselager gebaut indem 5 Millionen Käse Platz hatten, ich habe dort im Keller gearbeitet, Laibe geschmiert, weil ich vorher in der Produktion von elf bis vier arbeitete und der Chef, der hätte um zehn kommen sollen, er kam nie rechtzeitig um mich abzulösen - und ich kaum mehr schlief und kaputt ging

290 dabei. Wir waren dort zu dritt im Käselager und wurden alle gekündigt, wegen dem Roboter. Von denen arbeitet keiner mehr auf dem Beruf. Mein letztes Jobangebot war in der Emmi, alle Viertelstunden den Knopf drücken, damit die Maschine nicht abstellt...  
 I: Dann ging es lange, bis Sie wieder eine Ausbildung anfangen  
 G: Ja, ich wollte etwas machen, das mir richtig gefiel, habe temporär verschiedene Berufe

295 durchgemacht, bis ich den Gärtner fand



I: Und dann hat sich Ihr Schönheitsempfinden nicht verändert, weil Sie eigentlich schon vorher ein Gärtner waren?

G: ja

300

10. Sie arbeiten jeden Tag mit Werkzeug oder Maschinen, was gefällt Ihnen daran?

G: Man kann für die Bodenbewohner ein Haus zerstören, für die Erdenbewohner - Würmer, aber auch wieder eines aufbauen, wenn man einen Steingarten baut, kommt vielleicht noch ein weiterer Käfer dazu...

305

I: Aber was gefällt Ihnen am Handwerken? Mit Werkzeug oder Maschinen?

G: Ich bin begabt dafür!

I: Wie empfinden Sie das? Wie merken Sie das?

G: Ich kann es besser, ich weiss nicht, wie ich es anders beschreiben soll, ich bin nicht der Theoretiker, ich bin mehr der Praktiker ... und von dort her, es liegt mir einfach...

310

I: Und Sie merken das auch im Vergleich mit gleichaltrigen Freunden, die einen anderen Beruf ausüben, jetzt nicht Handwerker sind?

G: .....

I: Haben sie solche?

315

G: Nein, sind alle jünger

I: Sind alle aus dem Handwerkermilieu?

G: Nein, einer ist im Büro, aber der ist Querschnitt gelähmt, der war Dachdecker und ist runtergefallen, jetzt muss er im Büro arbeiten. Er sagt, wenn schlechtes Wetter ist, ist er froh drum und wenn schönes Wetter ist, bereut er es, dass er sich nicht angebunden hat – aber ...

320

ja

I: Das ist bitter...

G: Ja, das ist bitter, kann man sagen

325

11. Empfinden Sie Ihre Arbeit als kreativ?

G: Würde ich sagen!

I: Können Sie noch etwas dazu sagen, wie?

G: Man kann jeden Garten anders gestalten. Der Kunde hat Vorstellungen aber, wenn man das so nicht machen kann, wegen den Pflanzenabständen oder der Grenze, dann können wir als Gärtner Vorschläge machen. Es kann sein, dass das der Chef macht, der Kunde kann aber auch zu uns kommen und fragen, was würden Sie jetzt machen und dann kann man Vorschläge machen. Seine Ideen einbringen, die der Kunde nicht hat. Etwas vorschlagen, das im Einklang ist mit allem Drum und Dran

330

I: Der Kunde lässt sich auch gerne beraten von Ihnen?

G: Ja, ich hatte schon einige

I: Und dann können Sie eigentlich kreativ werden

G: Ja

I: Gefällt Ihnen das an Ihrem Beruf, dass Sie kreativ sein können?

340

G: Ja, wenn ich meine Kreativität umsetzen kann und damit dem Kunden eine Freude mache

I: Geht es mehr um Ihre Kreativität oder um den Kundenwunsch?

345 G: Also, wenn ich meine Kreativität umsetzen will, dann muss ich schauen, dass ich es  
entweder in meinem Garte oder dem der Schwiegermutter mache ... wenn es einem Kunden  
gefällt, was ich vorschlage, habe ich auch Freude, aber wichtig ist für mich immer noch, der  
Kunde muss zufrieden sein. Ich kann ihm nicht einen Bonsaigarten hineinstellen, wenn er das  
Gefühl hat, es passt mir gar nicht

I: Oder es nicht zu ihm passt

G: Ja genau, dann ist weder er noch ich zufrieden, wenn ich ihm damit keine Freude mache

I: Und ist ihr Beruf schön?

350 G: Der ist schön ja

I: Was ist das Schöne daran?

355 G: Es ist nicht immer das Gleiche - auch wenn man wieder pflanzt, man hat jeden Tag etwas  
Anderes, es ist schönes Wetter, es ist schlechtes Wetter, man ist bei jeder Witterung  
draussen – auch bei Minustemperaturen! Ich dachte mir, das Werkzeug geht kaputt, die  
Maschinen leiden, die Mitarbeiter frieren, weil wir nicht mehr wussten, was anziehen, es war  
ein harter Winter, alle anderen Buden sind zu, man geht dann halt trotzdem - auch weil man  
hofft, dass einem der Chef am nächsten Tag frei gibt, weil's zu kalt ist!

I: (lacht) – gut!

360

Herzlichen Dank dafür, dass Sie sich Zeit genommen haben.

#### 8.1.4 4. Interview mit Leitfaden für 12 Junggärtner (Zentralschweiz), GFG 1991

Danke, dass Sie für mich Zeit gefunden haben – Ich werde mich kurzfassen, das Interview dauert höchstens 40 Minuten!

Ich mache für die Universität Zürich eine Untersuchung zur Ausbildung der Gärtner und beschränke mich in einer ersten Phase bewusst auf junge Landschaftsgärtner in der Zentralschweiz, welche noch in der Ausbildung stehen oder vor kurzem abgeschlossen haben.

Sie kennen mich als Ihre ABU-Lehrerin - heute geht es aber um Ihre Ausbildung **im Betrieb**.

Ich will nicht die Arbeit Ihres Lehrmeisters hinterfragen, sondern herausfinden, **wie** Sie zum **Gärtner** wurden und inwiefern diese Berufsausbildung Ihr **Schönheitsempfinden** beeinflusst hat.

Ich werde Ihnen jetzt einige Fragen stellen, die helfen sollen dem Gespräch einen roten Faden zu geben - oder möchten Sie vorgängig noch etwas wissen?

1. Zuerst zum Anfang - erinnern Sie sich daran? Lassen Sie sich ruhig einen Moment Zeit...  
In den ersten Wochen im Gärtnerbetrieb (oder beim Schnuppern) sind Ihnen bestimmt Gewohnheiten der Gärtner aufgefallen, Dinge, die für Sie neu und fremd waren, Details vielleicht....

5 G: Was mir speziell auffiel oder was für mich anders war als sonst, ist vielleicht so ein bisschen am ehesten noch die Umgangssprache. Ich war die ganze Zeit immer in der Schule und habe alles mit studierten Leuten zu tun gehabt

I: Wo sind Sie in die Schule?

10 G: Ich habe zuerst Sek gemacht, nachher Kurzzeitgymi, am Musegg und nachher – ich will das überhaupt nicht irgendwie kritisieren oder so – aber dort ist mir das aufgefallen, das einfach die Umgangssprache eine andere ist, als zum Beispiel an den Universitäten oder an der Schule sonst allgemein

I: Sie sind also auch an der Uni gewesen?

G: Genau, also einfach das Jahr an der Hochschule

15 I: Das ist mir vor allem vor allem irgendwie aufgefallen jetzt nicht explizit extrem in unserem Betrieb, sondern ich bin auch noch in einem anderen Betrieb äh reinschauen, einmal kurz, weil die mich brauchten, ich bin ausgeliehen worden und dort hatte es auch sehr viele Portugiesen und so und dann ist man, wenn man in die Beiz ging zum Mittagessen oder Znüni essen oder so, einfach so die Sprache, sie haben, ich kann mir auch vorstellen, dass die  
20 meisten auch nicht einen mega langen Ausbildungsweg hinter sich haben und einfach vom Wortschatz oder so dort noch nicht über so ein grosses Repertoire verfügen, ich hatte einfach das Gefühl, das ist das einzige, was mir ziemlich auffiel, dass die anders sprechen und einen anderen Umgangssprache haben untereinander. Das ist überhaupt nicht negativ gemeint, es hat auch sein Positives, finde ich. Es war auch sehr interessant, das ist so das,  
25 was mir am Meisten auffiel und halt sonst ähm ...

I: Noch anderes im Verhalten?

G: Bffff

I: Gewohnheiten können Verhalten sein, können aber auch Rituale sein, können Einstellungen sein

30 G: Was mir auch aufgefallen ist, ist dass man sich sehr auf seine Position bezieht, das heisst, wenn einer Vorarbeiter ist, ist er der Vorarbeiter, wenn einer der Lehrling ist, dann ist er der Lehrling und wenn einer Chef ist, ist er der Chef und es hat mich zum Teil sehr erstaunt, wie gewisse Leute sich dem Chef unterordnet haben, als ob das irgendwie der König wäre, so ist es mir manchmal vorgekommen und das konnte ich so noch überhaupt nie beobachten, weil, 35 wenn ich es vergleiche mit der Schule oder so, heutzutage der Lehrer oder so, man lehnt sich noch viel eher einmal gegen den Lehrer auf oder wenn man nicht zufrieden war hat man sich gerade gewehrt oder so, dort ist der Unterschied zwischen Schüler und Lehrer schon markant gewesen, man hat gemerkt, das ist der Lehrer und das der Schüler aber es hat Einwände gegeben: ja, ich bin nicht zufrieden mit dem oder: das ist so ein Mist! oder ich 40 weiss doch auch nicht was, und dort ist das viel grösser gewesen, der Unterschied, so wirklich der Chef und man schaut zu ihm hoch

I: Und das ist ihnen aufgefallen

G: Das ist mir aufgefallen und auch, dass ich das gar nicht habe gegenüber meinem Chef. Ich habe ihn schon als Chef gesehen, aber ich war nicht mega ehrfürchtig von ihm, oder so, 45 gedacht oh, das kann ich ihn jetzt gar nicht fragen oder das kann ich gar nicht machen und so, das ist auch noch etwas, das mir aufgefallen ist

I: Und so Tagesablauf oder so, wo Sie jetzt unter die Gärtner kamen?

G: Tagesablauf sehr geregelt, ich habe auch selten erlebt, dass Leute zu spät kamen oder so, es ging wirklich immer um sieben los, jeder wusste wie der Karren läuft, bis um fünf, viertel 50 nach fünf. Was mir auch aufgefallen ist, das viele kein Problem damit haben, wenn es eine Überstunde gibt, weil sonst in der Schule um fünf ist fertig und dann begannen sie um zehn vor zusammen zu räumen und wenn es um fünf nicht fertig war, sind die ersten gegangen oder haben interveniert, aber dort ist es einfach, wir machen so lange, bis wir fertig sind und dann gehen wir nach Hause. Das ist einfach so und das Leben halt ebenso, arbeiten, arbeiten 55 bis um fünf, dann ist man vielleicht um sechs zu Hause, essen, ins Bett, am nächsten Tag wieder arbeiten und am Wochenende ist dann einfach nichts. Vorher habe ich das nicht so wahrgenommen, da habe ich mehr so in den Tag hineingelebt und dann ist das passiert und dann hatte man frei und dann habe ich das gemacht, es war nicht so strukturiert, nicht so geplant. Beim Arbeiten habe ich gemerkt, es ist wirklich der ganze Tag arbeiten und am 60 Abend mag man dann gar nicht mehr viel anderes machen. Dann isst man und geht dann irgendwann schlafen

I: Das ist ihnen wie entgegengeschlagen, als sie das erste Mal mit den Gärtnern zu tun hatten?

G: Schon ein bisschen, ja. Ich hatte ehrlich gesagt auch überhaupt kein Problem damit, weil 65 ich selber schon vorher solche Dinge gemacht habe, ich bin immer schon am Gärtnern gewesen, auch bei uns im Quartier hatte ich ein paar so Kunden, bei denen ich das gemacht habe und ich hatte kein Problem damit, dass das zu viel gewesen wäre für mich, es ist mir einfach aufgefallen. So unter der Woche ist einfach das Arbeiten und sonst bleibt eigentlich nicht mehr viel Zeit für etwas Anderes und das habe ich vorher so nicht gekannt und ich habe 70 es nicht als störend empfunden oder dass ich irgendetwas anderes nicht machen konnte, vielleicht habe ich es auch einfach noch zu wenig lang gemacht, als ich könnte sagen, dass ich irgendetwas nachher vermisst habe oder nicht machen konnte

I: Wie lange sind Sie jetzt da drin?

- 75 G: Das war im letzten September (13 Monate) und ich hatte noch eine Verletzung am Knie und konnte drei Monate lang nichts machen, das war jetzt auch wieder speziell
2. War der Arbeitsalltag für Sie am Anfang hart?
- 80 G: Überhaupt nicht!
- I: Warum nicht? Oder worauf führen Sie das zurück, das ist doch eine rechte Umstellung
- G: Es ist eine rechte Umstellung, aber ich habe mich eigentlich extrem darauf gefreut, weil das, was ich vorher gemacht habe, ich bin einfach nicht zufrieden, ich habe etwas Neues gesucht und ich habe in den Semesterferien, damals, als ich noch an der Hochschule war, immer auf dem Gärtnerberuf gearbeitet und ich habe das extrem gern gemacht. Dann habe ich mich gefragt, warum mache ich nicht etwas, was ich extrem gern mache nicht und etwas, das mich mega „anscheisst“ auf Deutsch gesagt, mache ich. Ich habe den Beruf wie nicht hinterfragt oder überlegt, dass ich dann mega viel arbeiten muss, ich habe mich einfach darauf gefreut und es hat mir auch mega Spass gemacht. Es macht mir immer noch mega Spass
- 90 I: Aber, es ist schon hart?
- G: Es ist hart, ja, aber ich habe gedacht, es wäre noch härter, vor allem, weil ich nicht so der typisch gebaute Gärtner bin und ich habe gedacht es sei noch härter, vor allem im Winter. Ich habe noch nie im Winter gearbeitet und habe gedacht, uhh, da ist es dann mega kalt und so, das wusste ich halt nicht, wie es ist. Aber es war überhaupt kein Problem, also im Gegenteil, ich war beinahe überrascht, dass es nicht so hart war, ich hätte es mir härter vorgestellt. Aber ich kann nicht sagen, dass der Beruf nicht körperlich anstrengend wäre, das nicht.
- 95 I: Ist er schon – er ist hart, oder? Aber nicht mehr, als Sie vermutet haben, im Gegenteil!
- 100
3. Gab es auch Momente in denen Sie sich langweilten, bei aller Liebe und Wunschtraum?
- G: Habe ich. Es gibt auch Sachen, von denen ich mit der Zeit gemerkt habe, wie das in jedem Beruf eigentlich ist, die ich nicht gerne mache. Es gab auch Sachen, bei denen ich mich langweilte, gerade wenn man einen Berg von Steinen vor sich hat, den man putzen muss und nachher wieder verlegen, wo – es ist immer die gleiche Arbeit – monotone Arbeit, man muss immer das gleiche machen und das einen ganzen Tag oder zwei Tage lang – aber Hand kehr um habe ich dort gemerkt, dass ich in mich hinein gehen kann und dort so Sachen überlegen, dass ich mega viel Zeit habe für das und daraus habe ich auch gute Gedanken gezogen, egal über welches Thema. Da konnte ich für mich so philosophieren, etwas in diese Richtung. Dann ging auch die Zeit schnell vorbei
- 110 I: Dann hat man in diesem Repetitiven auch irgendwie einen Sinn gesehen? Oder etwas Schönes darin gesehen?
- G: Also in dieser Arbeit? Ja, durchaus, ja, vielleicht ist es auch das gewesen, dass man am Abend sah, was man gemacht hat den ganzen Tag lang.
- I: Mehr zielorientiert? Das muss jetzt einfach sein, weil ...
- G: Ja, genau. Dann kann man einfach sagen, ich mache das Ziel und wenn man das erreicht hat bis am Mittag hat es einem zwar angeschissen, das zu machen, aber man war auch

- 120 glücklich, dass es jetzt durch ist aber sonst gross Nutzen daraus gezogen oder etwas Positives darin gesehen habe ich eigentlich nicht ich bin einfach dort durch und fertig
- 125 4. Ich weiss, Sie haben sich lange vorbereitet auf diesen Beruf aber gab es doch auch Momente in denen Sie zweifelten an diesem Beruf? Doch in dieser kurzen Zeit hin und wieder ein Gedanke, mach ich das Richtige?
- 130 G: ähm, es geht, bei mir ist es vielleicht auch so, weil ich es als etwas Vorübergehendes anschau. Das ist vielleicht auch speziell, das ist nicht etwas von dem ich sage, das mache ich die nächsten zwanzig Jahre, oder noch länger, ist es wirklich das Richtige und so? Ich habe das Gefühl, wenn bei mir so Gedanken kamen dann habe ich mir gesagt, es ist eigentlich etwas Vorübergehendes und habe versucht meine Gedanken weg zu nehmen. Es hat es sicher auch gegeben, gerade dieser Frühling, da war es Katastrophe, vor allem gab es diese Gedanken beim Wetter, wenn es drei, vier Tage nur herunterleerte und du bist Pflotsch nass und frierst und dann habe ich schon gedacht, es ist eigentlich schon blöd, wenn ich jetzt weiter studiert hätte, wäre ich in einem warmen Schulzimmer aber es war nie mehr so, dass ich es bereut hatte, die Sache.
- 135 I: Nicht grundsätzliche Zweifel, sondern einfach vorübergehende
- G: Und das war wirklich der grosse Punkt, wo ich wusste es ist nur etwas Vorübergehendes. Oder irgendeinmal „Chritz“ mit dem Lehrmeister, sooo Kleinigkeiten, aber es ist nie etwas Grosses gewesen, wo mega Zweifel aufkamen, weil bei mir ist es speziell, das muss ich vielleicht schon noch sagen, also ich kenne die alle mega gut und ich werde nicht so als Lehrling angeschaut in dem Sinn in unserem Betrieb
- 140 I: Das müssen Sie mir schon noch genauer erklären
- G: Meistens hört man ja von Kollegen, dass sie einfach den Drecksjob machen müssen, sie müssen immer die Autos putzen,
- 145 I: Aber Sie waren ja auch älter, als Sie angefangen haben, oder?
- G: Ja das stimmt
- I: Sie sind wesentlich älter als die sechzehnjährigen, die sonst anfangen
- 150 G: Aber das ist mir schon aufgefallen, ich musste selten so wirklich unten durch, weil ich ein sehr kollegiales Verhältnis habe zu meinem Lehrmeister
- I: Und den kennen Sie privat oder kennen Ihre Eltern?
- G: Nein, ich habe ihn privat kennen gelernt, ich mache auch viel mit ihm privat sonst – aber vorher schon, bevor ich diesen Beruf angefangen habe – und jetzt ist er einfach, dadurch,
- 155 dass ich bei ihm die Lehre mache, noch mein Lehrmeister geworden
- I: Also Sie haben die Person, den Gärtnermeister, der Ihr Lehrmeister ist, vorher in einem anderen Kontext privat kennengelernt
- G: Ich habe ihn auch über das Gärtnern kennen gelernt
- I: Sie haben ihn über das Gärtnern kennen gelernt
- 160 G: Aber das war schon lange bevor ich die Lehre begann
- I: Können Sie mir sagen, wie viele Jahre vorher, Sie ihn kennen gelernt haben?
- G: Äh, zwei!
- I: Hatten Sie dann schon das Gefühl, wenn einer, dann der – so?
- G: Es ist einfach praktisch nur auf ihn herausgelaufen
- 165 I: Sie haben die Frage, ob Sie eine Gärtnerausbildung machen eigentlich an ihn gekoppelt?

G: Es war nicht so, dass ich es daran gekoppelt habe, dass ich ihn mega gut gekannt habe

I: Nein, aber wenn eine Gärtnerausbildung, dann bei dem Meister quasi!

G: nicht dringend – nicht dringend!

I: Ah nicht?

170 G: Ich habe mir einfach gesagt, ich möchte eine Gärtnerlehre machen und er ist erste Option gewesen, weil ich ihn gekannt habe

I: Sie hätten auch bei einem Anderen

G: Ich hätte es auch bei einem anderen gemacht, ja

I: Aber Sie sind froh und glücklich,

175 G: Ich bin sehr froh, dass ich das bei ihm machen konnte, sehr froh. Er ist für mich neben dem Menschlichen halt auch in Frage gekommen, weil er eine riesen Erfahrung hat, weil er einen eigenen Betrieb hatte und schon viele Lehrlinge ausgebildet hat

I: Er ist für Sie das, was man sich so unter einem Lehrmeister vorstellt

G: Genau!

180 I: Ein Meister, einer der einem lehrt

G: Ja, aber auch ein gutes Vorbild!

I: Einer, der ein Vorbild ist, vielleicht sogar über das berufliche hinaus

G: (Pause) Nein! (lacht)

I: Nicht?

185 G: Das nicht, er hat auch seine Probleme!

I: (lacht) in rein beruflicher Hinsicht, in dem Fall ein Vorbild

190 5. Gab es ein Erlebnis, dass Ihnen gezeigt hat, dass Sie jetzt ein vollwertiges Mitglied sind, ein Gärtner?

G: Absolut, damit war ich auch etwas „überraumpelt“, fast etwas überfordert, ich bin wegen dem Alter schon und weil ich etwas grösser bin als die anderen, bin ich eigentlich überall grad als Gärtner wahrgenommen oder empfangen worden. Vielleicht ein Beispiel, wir waren bei einem und dann ging es darum, dass der Lehrmeister wieder geht und ich vor Ort mit dem dann arbeite und dann hat er sich vorgestellt – ein Kunde - er sei der und der, Andy habe ihm gesagt, er schicke einen Lehrling um das mit ihm zu machen, aber in dem Fall sei ich wohl einfach hier. Das ist ein kleines Beispiel, der erwartete einen Lehrling und hat mich überhaupt nicht als solchen wahrgenommen. Die meisten akzeptieren das, wenn es heisst, ja nein, ich sei noch in der Ausbildung. Und andere fragten mich in der ersten Woche: Was ist mit diesem Baum los? Wie heisst der schon wieder, können Sie mir das sagen oder wie schneidet man den? Viele Fragen, dann musste ich jeweils sagen, es tut mir leid, ich habe erst angefangen, ich habe noch keine grosse Ahnung, ja

195 200 I: Wie ist das für Sie, ich meine das ist ein Wechsel, wie ist das jetzt für Sie, wenn Sie als Gärtner wahrgenommen werden? Können Sie sich mit diesem Beruf identifizieren?

G: Ehm (Pause) eigentlich schon (Pause) eigentlich schon. Ich habe – also am Anfang hatte ich das Gefühl es sei speziell, weil – vielleicht auch meine Eltern etwas Mühe hatten damit – also ich muss es so sagen, meine Eltern unterstützen mich überall in was ich mache und sie finden alles gut - aber es war vielleicht schon ein spezieller Schritt, weil ... man spricht so vom Gärtner, das ist halt nicht ein sehr angesehener Beruf oder ich weiss halt auch nicht was

210 ...

I: Und Ihre Eltern haben Sie gesagt sind Lehrer, beide

G: Und mich persönlich hat das überhaupt nicht gestört, weil ich finde, man soll das machen, was auch Spass macht – und egal, wie viel man verdient oder welchen Stellenwert dieser  
215 Beruf hat. Das finde ich egal und ich weiss überhaupt nicht, was meine Eltern ... meine Eltern, hatte ich das Gefühl, vor allem für meine Mutter war es am Anfang etwas komisch, weil ich immer davon sprach, Primarlehrer zu werden und dann plötzlich Gärtner! Ich habe das Gefühl, für meine Mutter war das ein bisschen speziell, aber je länger ich auf dem Beruf war und sie sah, wie toll ich alles finde und was der Beruf eigentlich alles beinhaltet – ich glaube,  
220 das ist auch noch ein Punkt, die meisten denken einfach, ja Gärtner, Bäume schneiden und Hecken, das kann jetzt jeder, aber wenn man die ganze Ausbildung sieht, was die alles beinhaltet, jedes Fachgebiet, das man beherrschen muss, ist es eigentlich ein recht umfangreicher und ich finde auch ... es stellt schon noch Anforderungen an einem! Auch wenn es vielleicht nicht so geistige Anforderungen sind, aber man muss schon noch etwas  
225 können, habe ich das Gefühl, weil es einfach von verschiedenen Gebieten etwas drin hat...

I: Und bei Ihrem Vater hatten Sie weniger dieses Gefühl?

G: Nein, weniger

I: Haben Sie mit Ihm darüber gesprochen?

G: (lange Pause) ich weiss nicht, ich weiss eigentlich nicht warum. Bei ihm habe ich das  
230 Gefühl, er findet einfach gut, wenn ich etwas mache! Egal was! Er findet einfach gut, wenn ich etwas mache und etwas Gescheites mache, ist eigentlich egal was.

I: Und es ist für ihn etwas gescheites Gärtner? Oder ist es für ihn klar ein Zwischenschritt?

G: Das würde ich nicht sagen, das ist es für meine Mutter. Für meinen Vater – also ich muss schon sagen, mein Ziel ist es, daran arbeite ich auch, das grosse Ziel wäre eigentlich, etwas  
235 selber auf die Beine zu stellen und daneben noch Gartenarchitektur zu studieren, also berufsbegleitend – zwei Tage im Büro, Planarbeit und dann noch zwei oder drei Tage selber Zeug zu bauen – und da bin ich jetzt schon, kann man sagen, auf einem guten Weg, glaube ich und das findet er eigentlich mega cool! Dort unterstützt er mich auch und sagt: Ja, du musst schauen, (???) und Zeug und Sachen und meine Mutter ist dann eher so: Ah ja, weissst du, dann ist noch dies und das und dann hast du eine riesige Verantwortung – sie ist  
240 eher zurückhaltend, aber mein Vater unterstützt mich mega und findet es super cool

I: Und es gibt nicht schon Vorbilder in Ihrer Familie, vielleicht der Grossvater oder so ...die schon im weitesten Sinn in diesem Bereich arbeiteten?

G: Nein, alles Lehrerdynastie, schon der Grossvater

I: Und sie scheren da wirklich ganz aus!

G: schon ein bisschen!

I: Aber Sie haben keinen Widerstand

G: Nein, am Anfang etwas Skepsis, aber nachher ... Sie sahen auch, was ich drauf habe und wie ich das manage und wie ich das alles so mit dem Aufbau und die Sachen daneben, ja ..  
250 Was schon noch ist, was den Lohn und solche Dinge anbelangt, da war vor allem meine Mutter am Anfang skeptisch und sagte, man weiss nicht, wie lange diese Branche noch floriert und

Nur mit einem Gärtnerlohn musst du später schauen, dass du deine Familie durchbringen kannst und kannst nicht so leben, wie wir mit viel Ferien und Zeug und Sachen aber das ist  
255 bei mir eigentlich ... Ich habe das Gefühl, sie glaube ich sei dann enttäuscht, wenn ich Dinge nicht mehr erleben kann, wie ich es jetzt in meiner Familie erleben konnte. Aber davor habe ich hinten und vorne keine Angst!



I: Es geht ja auch vom Familienbild des Alleinernährers aus

G: Ja, vielleicht, das weiss ich nicht ...

260

6. Jetzt noch zur Autoritätsfrage, die Sie eigentlich schon angesprochen haben. Die ich in der Regel als These präsentiere: Der Chef weiss immer wo's lang geht und ist überhaupt der Beste – war es für Sie immer leicht zu gehorchen? Sie haben mir das auch beschrieben, das der Chef im Gärtnerbetrieb der Beste ist und den Ton angibt und die anderen gehorchen:

265

G: Also ich muss sagen, rein auf meinen Betrieb bezogen trifft der Satz überhaupt nicht zu

I: Ihr Chef ist anders?

G: Ja ... ich würde ihn auch nicht als den Besten bezeichnen. Es ist vielleicht etwas speziell, er hat auch nicht Gärtner gelernt – sondern Flugzeug Spengler –

270

I: Wirklich ganz etwas Anderes

G: Ohne ihm böse zu wollen, aber dann ist es ja eigentlich vielleicht klar, dass man in gewissen Dingen nicht der Beste ist, wenn man den Beruf nicht gelernt hat, aber – um zurück zu kommen auf das Gehorchen und den Chef – ich konnte bei mir selber beobachten, dass ich selbst in dieses Schema verfallen bin, als ich ... wo ich, er ist der Chef! Oh, der Chef kommt! Jetzt müssen wir alle arbeiten, oder so – unbewusst eigentlich, obwohl ich das gar nicht wollte

275

I: Ist es so unbewusst? Ich meine ein Lehrer kann Sie nicht entlassen, der Lehrer gibt ihnen nicht den Lohn, ist das nicht auch ein ganz anderes Abhängigkeitsverhältnis und Ihre Ausbildung hängt im Wesentlichen davon ab, ob Sie sich mit dem Chef arrangieren können!

280

G: Das stimmt, aber ich muss wirklich sagen, ich hatte nie ein Problem mit meinem Chef, ich habe es extrem gut mit ihm und auch mit seiner Frau, weil ich auch ihre Tochter kenne und so. Ich wurde von ihm auch nie behandelt, oder er kam nie und schiss mich zusammen, oder sagte schneller arbeiten, ich beobachte eigentlich eher das Umgekehrte. Wenn ich arbeitete kam er und sagte: Nicht so schnell, etwas langsamer, wir müssen nicht pressieren

285

I: Wie ist das denn im Betrieb mit den anderen, wenn Sie so eine Sonderrolle haben?

G: Wir sind nur zu viert. Was bei mir speziell war, womit ich auch fast ein bisschen Probleme hatte, wir hatten einen anderen Arbeiter, temporär, aber über längere Zeit, der war fünfundvierzig und sie liessen immer ihn die Drecksarbeit machen, die eigentlich für den Lehrling bestimmt wäre, für mich war das manchmal etwas speziell, oder ich hatte fast schon ein schlechtes Gewissen in dem Sinn, weil er wusste das auch und hat sich manchmal bestimmt gefragt, warum er das machen müsse zu und nicht ich als Lehrling und er sagte mir das auch: Du hast so Glück, früher – er hat auch schon Lehrlinge ausgebildet aber auf einem anderen Beruf – du wärst schön dran gekommen bei mir und Zeug und Sachen und es gab auch Baustellen, wo er zu mir kam und sagte: Du übernimmst die Baustelle, du machst das und du sagst ihm, was er zu tun hat, er sitzt nicht in den Bagger, das machst nur du und du schaut, dass er arbeitet und sagst ihm was er tun soll! Mit dieser Rolle hatte ich Mühe ...

290

295

I: Sie haben schon ganz eine andere Rolle als sonst ein Lehrling, ganz offensichtlich! Dessen sind Sie sich bewusst

300

G: Ganz offensichtlich schon und dessen bin ich mich bewusst, vor allem wenn ich von den anderen höre, gerade da in der Berufsschule, was die erleben ... Ja, ich bin mir völlig bewusst, dass ich ein Joker (???) haben werde

I: Sie sind kein Lehrling

305 G: (Pause) Ich einer, der noch lehrt, aber ich falle nicht in die Rolle des typischen Lehrlings!  
 Aber das kam nicht von mir aus, dass ich nicht in diese Rolle fiel, ich hätte mich auch damit  
 abgefunden, wenn ich in diese Rolle gefallen wäre, ich habe auch nie gesagt, bevor ich diese  
 Lehre angetreten habe, nicht im Entferntesten, dass ich nicht so behandelt werden möchte  
 oder dass ich mir das nicht vorstellen könnte oder so  
 I: Wahrscheinlich wussten Sie ja gar nichts davon  
 310 G: Ich wusste überhaupt nicht, was auf mich zukommt  
 I: Sie kannten keine anderen Lehrlinge, oder andere Gärtnerlehrlinge, von denen Sie quasi  
 ein Bild erhalten hätten, wie  
 G: Nein, aber ich hörte von Lehrlingen, Kollegen aus anderen Berufen, dass Sie am Anfang  
 Drecksjobs hatte und so und ich arbeitete vorher schon dort und musste es da schon nicht  
 315 machen und eigentlich war ich darauf gefasst, aber das kam nie, ich war von Anfang an volles  
 Mitglied, wurde als Gärtner war genommen und konnte dem entsprechend Arbeiten  
 verrichten  
 I: Ja, und  
 320  
 7. Wie hat man Ihnen das Handwerk beigebracht? Wurde erklärt, gezeigt, angeleitet, korrigiert  
 ... können Sie mir das beschreiben?  
 G: Es ist noch schwierig, ich muss ehrlicherwise sagen, ich habe jetzt rein im Betrieb, habe  
 325 ich nicht so – jetzt nur in der Lehre – habe ich nicht extrem viel gelernt. Muss ich  
 ehrlicherwise sagen. Alles in allem habe ich natürlich vorher dort schon fast ein Jahr  
 gearbeitet, weil ich nach der Matura ein Zwischenjahr machte und so und habe vor allem in  
 dem Jahr auch extrem viel gelernt, ...  
 I: Wie haben Sie dann dort gelernt?  
 330 G: Durch beobachten!  
 I: Sie haben nachgeahmt, Sie sind aktiv geworden?  
 G: Ich glaube, ich bin wirklich sehr gut im Beobachten, ich bin auch einer der, wenn es ihn  
 interessiert, sehr viel fragt: wie geht das? Wie mache ich das? Oder ich schaue zu Hause oder  
 lese ein Buch oder schaue nach oder so – ich denke gerade, weil ich nachher ja selber etwas  
 335 machen will und das wirklich auch alles können muss und dann Verantwortung habe, das  
 spornt mich an, es dann auch wirklich zu wissen und herauszufinden, wie macht man das,  
 wie geht das ... und extrem viel auch learning by doing, wo ich einfach ausprobierte, machte,  
 schaute, wie geht's und aus Fehlern gelernt habe  
 I: Gibt's dann auch eine Besprechung? Wo lagen die Probleme, was war gut, was müsste man  
 340 anders, besser machen ...  
 G: Selten! Wenn, dann mache ich etwas, dann kommt einer und sagt: Ja ist gut! Du musst  
 einfach schauen, da könntest du dieses noch etwas besser machen oder das noch  
 perfektionieren oder so ... aber meistens ist es so: Er kommt, sagt mir das und das, probiere  
 einmal, wenn du irgendein Problem hast, kannst du mir anrufen! Ich mache dann, und merke  
 345 vielleicht, da ist ein Fehler, dann schaue ich, wie kann ich das machen, habe ich das irgendwo  
 schon einmal gesehen und versuche mir das selber beizubringen! Ich glaube, dann lerne ich  
 absolut am Meisten!

350

8. Jetzt wissen Sie selber, ob Ihnen eine Arbeit gut gelungen ist... woran merken Sie das?

G: Das weiss ich! Aufgrund der vorgehenden Arbeiten, mein Chef ist eigentlich nicht so ein pingeliger, der sagt: Ah, das ist schon gut! Aber mein Lehrmeister umso mehr, er ist auch bekannt dafür, dass er alles super genau will.

355

I: Ah, der Lehrmeister ist Gärtnermeister und der Chef Flugzeug Spengler

G: Und hat vor zwanzig Jahren die Branche gewechselt.

I: Und worauf achtet jetzt der Lehrmeister, wie können Sie ihn zufrieden stellen?

G: mmhh... das ist schwierig, ich weiss nur, dass für ihn das Perfekte gilt! Es gibt nichts Gutes – also, eh, es geht – es gibt einfach nur das Perfekte! Und alles andere ist nicht gut.

360

I: Ist das etwas, was man beobachten kann, ist es der Prozess? Was macht es aus, dass es perfekt ist?

G: Es ist schwierig, schwierig! Ich, was ich vielleicht sagen kann ist, woran ich merke, wenn es nicht perfekt ist, wann es perfekt ist, aufgrund seines Auftretens, wenn er auf die Baustelle kommt. Wenn er gestresst ist, dann schaut er sofort, er sieht sofort alles und wenn er nichts sagt, dann ist es perfekt!

365

I: Und Sie können das nicht antizipieren, also wissen, damit wird er zufrieden sein?

G: Doch, schon ein bisschen, aber es ist extrem schwierig bei ihm, das sagen alle, man weiss nie, ob es ihm, man macht es manchmal perfekt, man glaubt es perfekt gemacht zu haben und er findet trotzdem noch etwas! Das sagt auch der Chef!

370

I: Was sieht dann der Gärtnermeister noch, was Ihr vielleicht nicht sieht?

G: Ich denke eben gerade das, das ich nicht sehe! Das, was ich nicht einmal denke, dass man es noch besser machen könnte! Es ist mega schwierig, ich weiss es nicht

I: Aber er hat einen Qualitätslevel, der er Ihnen beizubringen versucht, oder?

375

G: Er ist auch einer, der praktisch nie lobt, das sagt er auch, er könne das nicht gut und er sollte mich viel mehr loben und ich mache meine Arbeit eigentlich mega gut. Er will mich einfach zum Besten machen, das es überhaupt gibt. Das sei nicht böse gemeint, aber er will einfach einen Diamanten aus mir machen, sozusagen, sagte er. Daher sagt er mir immer und da kannst du es noch besser machen! Vielleicht auch damit ich ein Gespür entwickle dafür, was ich schon kann, oder gut mache und mich nicht auf meinen Lorbeeren ausruhe. Damit ich das Bestreben habe immer noch besser zu werden.

380

I: also die Norm ist extrem hoch, die man erreichen muss! Die Lehrer an der Kanti waren schneller zufrieden, als der Gärtnermeister!

I: Viel schneller! Und manchmal ist das vielleicht störend, weil du denkst, du hast das schöngemacht, eine ganze Woche daran gearbeitet, jetzt könnte man wirklich einmal sagen, das ist super! Und dann findet er trotzdem noch was und du denkst: Mann, also wirklich, das kann es nicht sein! Auf der anderen Seite bin ich auch dankbar, weil er dadurch auch wirklich das Beste aus mir herausholt.

385

I: Und weil er wirklich auch alles sieht! Das flösst doch auch Respekt ein?

G: Ja

390

I: Und er selber macht das auch selber so? Er verlangt nicht etwas und macht selber etwas Anderes?

G: Es kommt darauf an, (Pause) also er ist ein launischer Typ, es kommt darauf an, was ... ein Tag nimmt er alles ganz genau, der kommt er vielleicht am Morgen und du merkst, er ist nicht gut drauf, hat zu wenig geschlafen oder so und dann ist es ihm eher egal. Aber wenn er in seiner Form ist, dann ist das Gärtnerische wirklich immer so!

395

400 9. Hat sich Ihr Schönheitsempfinden durch den intensiven Umgang mit den Materialien (Erde, Wasser, Stein und Pflanzen) verändert? Schauen Sie die Dinge anders an, nehmen Sie anders wahr?

G: Ich persönlich eigentlich nicht. Ich hatte schon immer kein Problem mit Dreck und Wasser und so Zeug und Sachen, hatte ich nie ein Problem. Ich habe auch ein (???) gemacht bei einem Bergbauern und bin dort das erste Mal in Kontakt gekommen mit Dreck und Zeug und 405 Sachen und Gestank und so ...und ich hatte nie ein Problem, es sind mehr die Menschen um mich herum, vor allem meine Freundin, die hat am meisten Mühe, wenn es um das Schönheitsempfinden geht.

I: Mit Ihrer Veränderung hat sie Mühe? Was beobachtet sie dann?

G: Ja zum Beispiel meine Hände, es sei nicht ehr so fein, wie früher, Hornhaut habe sich 410 gebildet, oder dass ich Dreck unter den Fingernägeln habe, alles solche Sachen, die ich vorher nicht hatte

I: Aber Sie nehmen ja nicht nur sich, sondern auch den Stein zum Beispiel anders wahr, nehme ich an, die Umwelt, ist das so?

G: Ja, durchaus, wenn ich vorher in einen Garten ging schaute ich, wo es nicht so dreckig ist, 415 wo ich hin könnte um den Dreck zu vermeiden, oder ich habe beim Anziehen es vermieden schmutzig zu werden und jetzt als Gärtner kommt es nicht drauf an, ob du dreckig wirst, weil du auf den ganzen Tag hinaus sowieso dreckig wirst. Also gehst du viel ungeplanter in Zeug und greifst alles anders an. Ich schaue jetzt nicht mehr ... früher, wenn ich Steine aufheben musste dachte ich, eventuell hat es da eine Spinne drunter, aber jetzt ist mir das alles egal

420 I: Und den Stein an sich? Sehen Sie den jetzt auch anders als früher?

G: (Pause) Ehm, das würde ich nicht sagen, früher sah ich ihn als Einzelnen und jetzt habe ich so viel mit Steinen zu tun, jetzt sehe ich ihn als Masse an

I: Und die Erde? Ist das für Sie immer noch Dreck oder haben Sie da eine Sensibilisierung erfahren? Farben, Gerüche...

425 G: Ehm, ja, ich empfinde Erde – ich habe sie vorher schon nicht als grusig empfunden – nicht als etwas, was meinem Körper schaden könnte, wenn ich Pflanzen in den Mund nehme und dabei etwas Erde erwische – früher war es eher Dreck für mich und schlecht für meinen Körper ..

I: Hat sie jetzt positive Qualitäten bekommen?

430 G: Ich habe schon das Gefühl, ja. Dadurch, dass ich den ganzen Tag in der Natur bin und mit der Natur in Kontakt, bin ich nie mehr krank geworden.

I: Nehmen Sie auch etwas anders wahr? Hat sich Ihr Empfinden für andere Dinge verändert?

G: Nein,

I: Sie nehmen sich anders wahr, das ist die Veränderung

435 G: Ich konnte das erste mal beobachten, wie sich die Natur über das Jahr verändert, das konnte ich vorher nie beobachten. Es war einfach plötzlich Winter, ah, es hat ja gar kein Laub mehr an den Bäumen und diesen Prozess nehme ich viel mehr wahr, das habe ich vorher nicht, aber sonst ...eigentlich nichts

440

10. Sie arbeiten jetzt jeden Tag mit Werkzeug oder Maschinen, als Schüler oder Student hat man damit wenig zu tun, hat Sie das verändert?

445 G: Also, ich muss sagen, ich war schon immer fasziniert und begeistert vom Werkzeug! Das hatte ich schon immer

I: Ist das vielleicht der Grund, warum Sie einen solchen Beruf lernen wollten?

G: Vielleicht schon, ja. Es ist vor allem das Bauliche, das mich fasziniert an dem Beruf, also ich bin nicht so Freund, also mega auf die Pflanzen abfahren oder so, es ist schon das Bauliche, mit den Maschinen Zeug machen

450 I: Was gefällt ihnen am Werkzeug und am Umgang damit?

G: Mir gefällt die Vielfalt von Werkzeug, die es gibt und dass für jede Arbeit einmal ein Werkzeug erfunden wurde und ich kann das jetzt noch beobachten, ich habe ja so für mich einiges gemacht und immer wieder Werkzeug gekauft,

I: Sie sammeln das?

455 G: Ich sammle das wirklich! Über die Jahre habe ich weiss wie viele Tausend Franken für Werkzeug ausgegeben, also meine Mutter, meine Eltern finden, es sei schon fast krankhaft. Ich liebe es, wenn ich schauen kann, was gibt es noch für ein Werkzeug – ah, das brauche ich auch noch – weil, wenn ich sehe, was man mit Werkzeug noch alles zusätzlich machen kann... Also ich habe jetzt so viel Werkzeug, das hat mir die Palette dessen, was ich machen kann so geöffnet. Das bietet viel mehr Möglichkeiten als am Anfang, als ich kein Werkzeug hatte

460 I: Sie interessiert mehr das Werkzeug als der Stoff, den Sie bearbeiten

G: Kann man so sagen

I: Und mehr das Werkzeug als die Maschine? Oder haben Sie auch gerne Maschinen?

465 G: Sehr gern! Also Bagger das fasziniert mich aber das ist zurückzuführen, sagten meine Eltern, als ich drei/vier jährig war, wenn es bei uns an der Strasse eine Baustelle hatte stand ich von morgens bis abends am Fenster und schaute zu und dann haben sie mich mal in einen Bagger gesetzt und das war für mich das Grösste

I: Was gefällt Ihnen an diesen Maschinen?

G: Vielleicht die Kraft, die diese Maschine hat und was man damit bewirken kann

470 I: Verändert Sie die Maschine? Verändert Sie das Werkzeug? Spüren Sie an sich eine Veränderung?

G: Ich fühle mich stärker und habe mehr Möglichkeiten dadurch. Also wenn ich in einem Bagger sitze habe ich mehr power um etwas zu bewegen und es gibt mir das Gefühl ich könne mehr – nicht, dass ich das Gefühl habe, ich würde nichts können – ich meine es mehr ... was kann ich alles machen? Ich könnte auch ein Häuschen abbrechen, oder eins bauen! Oder ich kann einen Swimmingpool ausheben. Vor zwei Jahren war das für mich mega, wenn einer einen Swimmingpool macht, jetzt beginne ich zu realisieren, das könnten wir eigentlich auch machen, zu dritt, viert. Das gefällt mir an dem.

475 I: Etwas bewerkstelligen, umsetzen können? Realisieren in grösseren Dimensionen?

480 G: Es beginnt im Kleinen, ich habe eine Vorstellung und daraus entsteht etwas Grösseres

I: Ich nehme an, Sie haben auch Freunde aus der vorherigen Zeit, wenn Sie sich jetzt vergleichen mit Gleichaltrigen, die nicht diesen Weg eingeschlagen haben, fühlen Sie da einen Unterschied?

485 G: Also, was ich vielleicht sagen kann, ist, dass sie, meine Kollegen mir sagen, dass sie sehen, dass mir das alles Spass macht und sie sagen es zwar nicht, aber ich habe den Eindruck sie sind ein wenig eifersüchtig, wenn sie sehen, was ich jetzt alles mache und wie ich Spass daran habe, was das eigentlich für eine coole Sache ist und mein bester Kollege zum Beispiel,

der hat ein Biologiestudium begonnen und der wollte im Sommer plötzlich Baumschulist  
 werden (Pause) und er sagte einfach: Ja ich finde das so cool und so, warum er das eigentlich  
 490 nicht mache – wahrscheinlich habe ich mega geschwärmt von dem Beruf und jetzt gefällt es  
 ihm, dann sagte er: weisst du was, wenn ich eine Lehrstelle finde beim Schwitter oder so  
 dann bricht er's ab, ich mache dann Baumschulist und wir machen zusammen ein Geschäft  
 auf, dann mache ich die Baumschule und du den Bau – diese Art Veränderung kann ich  
 wahrnehmen, aber sonst ist es schwierig  
 495 I: Es gibt auch keine Abgrenzungen durch das jetzt, zu diesen Personen  
 G: Nein, überhaupt nicht, es ist freundschaftlich und alles ist einfach gleichgeblieben und ich  
 habe extrem gespürt, wie sich die anderen für mich freuen, eigentlich, und wie sie's cool  
 finden und fasziniert sind, dass mir das gefällt. Dort gab es keine Veränderung, die einzige  
 Veränderung die es gab ist, dass ich durch den Gärtnerberuf viele neue Kollegen gefunden  
 500 habe  
 I: Im Gärtnerberuf, im Handwerk? Zu denen Sie vorher vielleicht weniger Kontakt gehabt  
 hätten  
 G: Gar nicht!  
 I: Hat Sie das verändert – Sie sind ja sehr kommunikativ – der Kontakt mit den Menschen aus  
 505 diesem Umfeld?  
 G: Verändert hat es mich nicht gross, ich habe einfach gesehen, dass es extrem schön ist,  
 oder dass es extrem lebenswerte Leute sind und manchmal mit mega wenig zufrieden sind  
 und das hat mich extrem beeindruckt, wie die gelebt haben mit ihrer Arbeit, die nicht immer  
 lustig ist und sie finanzielle Sorgen haben aber mega zufrieden sind und Spass haben und  
 510 mega liebe Leute sind. An der Hochschule zum Beispiel ist mir das ab, da hatte es immer so  
 Typen, so strange Leute und so und solche habe ich keine kennengelernt in diesem Beruf  
 I: Das schätzen Sie!  
 G: Extrem! Sie sind lieb, fürsorglich, man schaut untereinander für einander, das ist mir  
 wirklich extrem stark aufgefallen, man unterstützt einander, hilft einander aus. Gerade in der  
 515 Finanzwelt versucht man besser zu sein als der andere oder den anderen noch etwas  
 auszunehmen oder so und das hatte ich nie das Gefühl, dass es so was gibt! Es ist eine viel  
 grössere Verbundenheit so untereinander  
  
 520  
 11. Empfinden Sie Ihren Beruf als kreativ?  
 G: Sehr!  
 I: Können Sie mir sagen, wo für Sie das Kreative drin liegt?  
 G: Also ich muss es vielleicht so sagen, wenn man angestellt ist, ist die kreative Möglichkeit  
 525 etwas kleiner als wenn man selbständig ist und darum möchte ich auch unbedingt  
 selbständig werden. Ich habe gemerkt, dass ich so meinen Stil habe, was ich gerne habe und  
 cool finde und so – aber auch sonst, wenn man irgendetwas, es ist so vielseitig, wenn man  
 irgendetwas pflanzt, man hat so Auswahl von jenen Pflanzen, man kann mit Steinen etwas  
 machen, mit Holz, ich finde es einen der kreativsten Berufe, die es gibt  
 530 I: Und finden Sie ihn schön?  
 G: (Pause) eigentlich extrem schön, ja  
 I: Was ist das Schöne an Ihrem Beruf?

535 G: Die Vielseitigkeit – die Vielseitigkeit, dass man draussen ist, obwohl das nicht immer schön  
ist, wenn es regnet wünschte ich mir schon manchmal ich könnte drin sein – und das  
allerschönste finde ich eigentlich, dass man eigentlich praktisch immer den Leuten eine  
Freude macht, weil ... gerade beim Lehrer, habe ich manchmal das Gefühl, da hat man so oft  
mit Eltern zu tun und meistens kommen die Schüler oder Eltern nur zu dir, wenn es ein  
Problem gibt oder wenn sie mit etwas nicht zufrieden sind. Jetzt bei mir vielleicht schon  
540 noch, weil's ein Praktikum war, da sagten sie nachher es sei super gewesen oder weiss nicht  
was, aber sonst als Lehrperson selber, kommt fast nie jemand zu einem und sagt es sei jetzt  
mega gut gewesen – sonst geht das schon wieder unter Schleimer – aber beim Gärtner ist es  
wirklich so: Man macht etwas und man sieht auch, was man gemacht hat, das ist auch ein  
extrem grosser Punkt, man sieht wirklich, was man den ganzen Tag gemacht hat - und das  
545 finde ich auch extrem schön – dann stehe ich am Abend hin und schaue zehn Minuten, was  
habe ich gemacht, und dann ist man stolz und es gibt Befriedigung und wenn dann auch noch  
der Kunde begeistert ist, dann ist das etwas vom Schönsten!

550 Herzlichen Dank dafür, dass Sie sich Zeit genommen haben.

### 8.1.5 5. Interview mit Leitfaden für 12 Junggärtner (Zentralschweiz), GFG1993

Danke, dass Sie für mich Zeit gefunden haben – Ich werde mich kurzfassen, das Interview dauert höchstens 40 Minuten!

Ich mache für die Universität Zürich eine Untersuchung zur Ausbildung der Gärtner und beschränke mich in einer ersten Phase bewusst auf junge Landschaftsgärtner in der Zentralschweiz, welche noch in der Ausbildung stehen oder vor kurzem abgeschlossen haben.

Sie kennen mich als Ihre ABU-Lehrerin - heute geht es aber um Ihre Ausbildung **im Betrieb**.

Ich will nicht die Arbeit Ihres Lehrmeisters hinterfragen, sondern herausfinden, **wie** Sie zum **Gärtner** wurden und inwiefern diese Berufsausbildung Ihr **Schönheitsempfinden** beeinflusst hat.

Ich werde Ihnen jetzt einige Fragen stellen, die helfen sollen dem Gespräch einen roten Faden zu geben - oder möchten Sie vorgängig noch etwas wissen?

1. Zuerst zum Anfang - erinnern Sie sich daran? Lassen Sie sich ruhig einen Moment Zeit...  
In den ersten Wochen im Gärtnerbetrieb (oder beim Schnuppern) sind Ihnen bestimmt Gewohnheiten der Gärtner aufgefallen, Dinge, die für Sie neu und fremd waren, Details vielleicht...

5 G: Ja, das ist schwierig

I: Versuchen Sie, ganz am Anfang

G: (Pause), neu waren für mich die ganzen strukturierten Abläufe, dass man auf die Zeit achten muss – eben, Zeit ist Geld – man musste von Anfang an Gas geben im Betrieb, klar ist man Stift und alle achteten darauf, so ein bisschen das ...

10 I: Und die Gärtner?

G: Gärtner habe ich wahrgenommen als Leute, die anpacken können, die die Natur gerne haben, lustig drauf sind, irgendwie offen, kreativ, ungefähr so und nicht einfach stur etwas in den Boden gestampft haben (lacht)

I: War das für Sie eine grosse Umstellung, die Gärtner oder wirkte das auf Sie vertraut?

15 G: Ja, es war eher vertraut, weil mein Vater auch Handwerker ist – zwar in einer anderen Branche – aber ja, es war zum Teil schon neu, ein völlig neues Wissen, so mit den Pflanzen umgehen und die Namen und so. Ich würde nicht sagen völliges Neuland, ich kannte es schon ein wenig, die Art und so, handwerklich. Der Umgang untereinander war auch gut

20 I: Sie hatten nicht das Gefühl, Sie kommen in ein neues Umfeld, wo Sie sich neu orientieren müssen

G: Ich konnte mich sehr schnell anpassen, das war nicht so eine Hürde

- 25 2. Am Anfang war der Arbeitsalltag für Sie vermutlich hart ... erzählen Sie mir davon ...

G: Jaaaa ... es war recht heftig! Also ich denke, die ersten zwei Wochen waren strub. Ich ging arbeiten, nach Hause, duschen, essen, schlafen. Man ist sich das einfach nicht gewohnt nach neun Jahren Schule, einfach plötzlich neun Stunden am Tag durch zu arbeiten – es ist ja nicht



30 nur Arbeit, es ist nicht wie im Büro, man sitzt herum und schreibt etwas – man muss  
anpacken. Die ersten zwei, drei Wochen sind recht, also ich fand es rein körperlich eine  
rechte Umstellung zum ...

I: Vor allem körperlich anstrengend?

35 G: Körperlich ist es anstrengend gewesen, ich ging nach Hause und war wirklich müde, ich  
wollte einfach nur schlafen, damit ich am nächsten Tag wieder fit bin, weil ich hasse das,  
wenn ich weiss, ich bin wirklich kaputt und am nächsten Tag noch immer kaputt und jaaa,  
das zieht sich dann einfach nach und das habe ich nicht gerne. Ich gehe lieber schlafen, wenn  
ich müde bin, damit ich wieder fit bin

I: Können Sie mir sagen, welche Tätigkeit oder was genau anstrengend war?

40 G: Ja, ich denke plötzlich einfach einmal schaufeln, ein paar Stunden, so wirklich  
kraftaufwendige Sachen, oder Garetten oder Steine umeinander beigen, Platten den  
anderen bringen um sie zu verlegen, solche Dinge gingen recht auf den Körper. Ja und auch  
die ganze Zeit auf den Beinen zu sein, herum zu gehen, Zeug zu holen zack, zack, man sitzt  
eigentlich nicht ab, man hat Znüni und Zmittag, wo man sitzt und der Rest steht man, man ist  
auf den Beinen. Es gibt keine Zeit, jetzt setze ich mich mal hin und warte ein bisschen, nein,  
45 man ist immer auf den Beinen

I: Ging es am Anfang lange, bis es Abend war?

G: Jaaa, es geht, jaaa, wenn ich zurückdenke, ja, die ersten zwei Wochen waren sicher lang  
und hart, aber jetzt hat man sich daran gewöhnt und die Tage verfliegen nur noch so

I: Jetzt sind Sie ja ein Gärtner!

50 G: Am Anfang waren die Tage lang auch weil ich gleich zu Beginn auf den Bau und erst  
nachher in den Unterhalt und Unterhalt ist weniger streng als Bau, aber ich wurde gerade auf  
den Neubau geschickt und dort ist es halt schon strenger

I: Und auch der Umgang dort hat Sie nicht überrascht

55 G: Schon etwas! Ich habe am Anfang beim Schnuppern mehr Umänderung gesehen und dann  
plötzlich Neubau: peng! Es war eine riesige Baustelle und man sieht noch nichts von dem was  
am Anfang dort sein sollte, und man macht den ganzen Tag etwas und sieht nicht so recht,  
was man macht. So kam es mir vor und so kommen einem die Tage auch lang vor. Man  
macht den ganzen Tag aber es geht irgendwie nicht vorwärts. Das macht auch müde: wenn  
man arbeitet und es passiert, man sieht es einfach noch nicht

60 I: Und man ist es sich nicht gewohnt

G: Man ist es sich nicht gewohnt, man kennt es noch nicht und ja, die Tage waren lang (lacht)

65 3. Gab es auch Momente in denen Sie sich langweilten?

G: es geht, nicht gross, weil eben, es war alles neu und irgendwie auch spannend. Man ist –  
ja es war wirklich etwas völlig Neues – man, also gelangweilt habe ich mich am Anfang nicht,  
nein!

I: Und überflüssig, dass Sie quasi im Weg standen?

70 G: Klar gab es Momente, wo man wusste, alle machen etwas extrem schnell und man steht  
dort und denkt, ah was machen jetzt die? Das gab es sicher. Man kennt den Ablauf noch  
nicht, man weiss nicht – man sieht die Arbeit noch nicht – und ja, und dann gab es sicher  
Momente, wo ich dachte: jetzt steh ich einfach im Weg! (lacht) Nicht so gut

I: Und wo Sie sich auch deplatziert fühlten - was mache ich da?

75 G: Das nicht gross. Eher so, was soll ich jetzt tun, aber ich gehöre trotzdem dazu, ich kann arbeiten, aber wenn die anderen an etwas dran sind und gerade kein Auftrag bereit ist, dann denkst du, oh, und alle springen hektisch herum und man steht dort ... ja, dann denkt man schon, was mache ich jetzt?

I: Aber langweilig wurde ihnen nicht, man hat Sie auch keine monotonen Arbeiten ausführen lassen?

80 G: Nein nicht gross, nein, ich hatte immer die Abwechslung, das war sicher so

I: Achtete der Chef vielleicht auch darauf?

G: Ja, ich denke schon, es ist zwar schwierig als Chef, es ist ein neuer Stift, der kommt, er hat noch keine Erfahrung und dann muss man halt schon schauen, dass er immer etwas machen kann, sonst wird es langweilig, denke ich: da, schau, das ist der Besen, wische einmal den

85 halben Tag lang die Strasse! So war es nicht.

I: In dem Sinn hat es auch Ihr Chef gut gemacht

G: Ja, ich denke, mein Chef hat das sicher gut gemacht, Ausbildungstechnisch.

90

4. Hatten Sie vielleicht am Anfang Zweifel am Beruf?

G: Ja, es hat manchmal, vor allem im ersten Winter, hab' ich manchmal gedacht, was mach ich da, warum habe ich nicht Schreiner gelernt oder irgendetwas, wo man drin ist, im Winter

95 oder so, das gab es sicher, so Momente, ja, wo ich einfach dachte: Was mache ich da? (lacht)

I: Und die Zweifel hatten vor allem mit der Witterung zu tun, weil's streng und hart war draussen, oder gab es noch andere Aspekte, die Zweifel auslösten?

G: Das Wetter war ein grosses Thema, der erste Winter ist etwas völlig Neues und ich hatte noch einen schwierigen Chef, menschlich vom persönlichen her und da habe ich manchmal

100 gedacht: ja, man hatte das Gefühl, man kann nicht's richtigmachen, weil er einfach immer etwas Negatives sagte und dann hat man schon Zweifel und man denkt: Ja, was mache ich denn da, wenn ich nichts richtigmachen kann

I: Und haben Sie dann den Betrieb gewechselt?

G: Nein, ich habe es durchgezogen

105 I: Aber Sie haben es besser hingebracht mit Ihm?

G: Nie wirklich extrem, aber...

I: Er war nie begeistert von Ihnen, bis am Schluss nicht? (lacht)

G: Es geht, klar gab es Momente, wo er sagte, das hast du gut gemacht, aber wir hatten immer ein bisschen ein Geknatsch und ich habe einfach gesagt, ich zieh es durch, ja, ich kann

110 daraus profitieren, ich kann lernen, ich weiss nachher, nach der Lehre wieder so etwas antreffe, dann muss ich sagen, das muss ich nicht machen, das hatte ich jetzt drei Jahre lang, aber ich habe es durchgezogen, ich habe gut bestanden und

I: Das war schwierig, Sie waren ja etwa sechzehn und hatten vor sich einen gestandenen Mann, gegen den Sie sich behaupten mussten?

115 G: Ja, klar – es war schwierig, aber ich hatte die Eltern im Rücken – ich hatte manchmal ein Gespräch mit meinem Chef, manchmal dachten wir daran, dass ich den Betrieb wechsele, aber dann hat es nicht so geklappt und als ich dann sagte, ja jetzt mache ich's war's schon fast zu spät und dann haben wir entschieden: durchziehen, machen, was dich nicht umbringt macht dich stärker, etwas so.

120 I: Die Eltern im Rücken halfen Ihnen viel in dieser Situation

G: Ja, sicher, ich konnte nachher nach Hause gehen und mit den Eltern, ja das war schon gut

I: Haben Sie auch eingegriffen und mit dem Chef das Gespräch gesucht?

G: Ja, das haben wir auch

I: Das waren die Zweifel...

125 G: Ja und ich habe das durchgezogen und ich bin stolz auf mich (lacht)

I: Es war mehr die Witterung und der Chef als der Beruf, in dem Fall

G: Nein! Der Beruf überhaupt nicht, der gefällt mir, der hat mir von Anfang an gefallen, ich ging nie etwas Anderes gross schnuppern, weil es von Anfang an gepasst hat und ich sagte: Das will ich machen, das gefällt mir, das passt zu mir, ja (lacht) das ist schon so!

130

5. Gab es ein Erlebnis, dass Ihnen gezeigt hat, dass Sie jetzt ein vollwertiger Gärtner sind? Ich meine jetzt nicht die LAP (lacht)! Wo man Sie als Gärtner angesprochen hat, oder Sie so behandelt hat, wo Sie gemerkt haben: Ah, jetzt hab' ich den Schritt gemacht!

135

G: Ja, ja, ... Ich denke das sind so Momente, ich war manchmal alleine auf der Baustelle, weil die Leute etwas holen gingen, oder sie sagten: ja mach das, wir müssen noch schnell dort vorbei und wenn dann der Kunde kommt oder der Bauführer und der fragt Sachen und dann kann man es ihm erklären und man weiss, wovon man spricht, in dem Moment fühlt man sich schon als Gärtner also jetzt in der Lehre, denke ich mal. Der kommt mich fragen und ich kann ihm Auskunft geben und ich kann ihm das erklären, weil ich weiss, wie es funktioniert und er versteht es nachher auch. Das sind so Momente, wo ich sagen muss...

140

I: Erinnern Sie sich an die ersten Male, sind das quasi einschneidende Erlebnisse?

G: Das hab' ich nicht so extrem erlebt

145

I: Es war mehr ein graduelles Hineinwachsen?

G: Ja, genau und Hand kehr um kommt der Chef und motzt etwas und du denkst: Ah was, bin ich jetzt ein Gärtner oder bin ich (lacht) – ja, irgendwie so – aber, ich denke das sind Momente, wo man ich will positiv von mir denken, man weiss, was man macht, man kann es erklären ...

150

I: Sind Sie stolz gewesen, wenn Sie als Gärtner angesehen wurden?

G: Ja, ich denke schon, das ist ja das Ziel, man macht die Lehre ja dafür und dann denke ich, kann man schon stolz sein, wenn man als Gärtner gesehen wird, weil sonst lernt man den falschen Beruf, glaube ich, wenn man das nicht sein kann

I: Sie wollen sich identifizieren mit Ihrem Beruf

155

G: Ja, sicher

6. Ich wusste nicht, dass Sie ein schwieriges Verhältnis hatten mit Ihrem Chef, ich frage das alle und habe dazu eine provokante These entwickelt: Chef weiss immer wo's lang geht und ist überhaupt der Beste – war es für Sie immer leicht zu gehorchen? (lacht)- war es so ein Chef? G: Ja, er hat einfach gesagt, ich habe recht, so ist es: peng! (Pause) Ja, klar! Ich habe dann einfach gesagt: Ich mache das jetzt einfach, ich mag gar nicht mit ihm diskutieren, weil sonst artet es einfach aus und darum mache ich es auch und du – dann ist es gemacht und ich habe keinen Stress und er regt sich nicht unnötig noch einmal auf... aber klar, es gab schon Situationen, wo man etwas anders machen, auf eine andere Art, oder irgendwie – ja, das war

160

165

schon so, aber das Wissen hatte er. Ich meine, er wusste über aaalles Bescheid! Das Gärtnerische Wissen war extrem, es war das menschliche, glaube ich, das einfach nicht stimmte und ich muss auch sagen, ich war auch nicht immer hundert Prozent perfekt,

170 I: Sie waren einfach jung

G: Ich dachte einfach, er weiss was er macht, weil er hat eine Ahnung! Er weiss wirklich über alles Bescheid ...

I: Das haben Sie immer gespürt und das gab ihm eine gewisse Autorität, oder?

175 G: Ja, sicher, aber ich denke – klar hätte man es anders machen können – die Zeit ändert sich auch, man macht plötzlich Dinge etwas anders als vor dreissig Jahren, aber es ist ja trotzdem ein Weg um etwas zu machen

I: Einfach die Haltung: das ist mein Chef, dem muss ich jetzt gehorchen!

G: Das hatte ich schon, ja, ich hatte viel Respekt vor ihm, ich wollte immer vermeiden, dass er mich zusammenbrüllt, darum habe ich mich gefügt, gemacht, was er sagte – weil ich keine Lust hatte darauf, das ist einfach Scheisse (lacht)

180 I: Indem Sinn hat es ja funktioniert? Er hat seine Autorität ausgespielt und Sie gehorchten?

G: Ja, das sicher, ich wollte ihm nicht die Stirne bieten und sagen: das passt mir nicht ...ja, und so war es und so habe ich es durchgezogen und es kam gut (lacht)

I: Darüber sind Sie froh, im Nachhinein

185 G: Ja (lacht)

7. Können sie mir beschreiben, wie man Ihnen das Handwerk beigebracht hat? Wurde erklärt, gezeigt, angeleitet, korrigiert? In welchen Schritten hat man Ihnen das am Ort beigebracht?

190 G: Am Ort! Zuerst wurde mir erklärt: Schau wir müssen jetzt das machen, das hast du noch nie gemacht, das macht man so und so wegen ... wegen, weil man's so macht und es so am effizientesten ist, später musste ich erklären, wie ich's machen würde und nachher wurde mir auch gezeigt – mit Maschinen sowieso – dann wurde alles gezeigt, wie mans in die Hand

195 nimmt, wie man schneidet und dann musst du halt mal probieren und wenn es nicht klappt kommen sie schon noch einmal und zeigen es

I: Steht dann da jemand neben einem, wenn man probiert?

G: Wenn man es zum ersten Mal probiert mit der Maschine, ja! Dann ist der Vorarbeiter oder der Chef oder ein Mitarbeiter – das war immer so – eben, das war wirklich so ...

200 I: Mit der Zeit macht man selber und es wird am Schluss korrigiert?

G: Ja, oder wenn sie sehen, jetzt nimmt er das ganz falsch in die Hände, dann kommen Sie natürlich schon, wenn sie es sehen und greifen ein – also das war sicher gut

I: War es dann immer eine eins-zu-eins Betreuung?

G: Gerade so beim ersten Mal? Ja, ich denke schon. Mit völlig neuen Sachen, jetzt mal eine Mauer machen oder so ...da haben Sie einfach gesagt: komm da sind die Steine, du musst eine Mauer machen, du hast noch nie eine Mauer gemacht. Dann kam der Vorarbeiter, der hat gezeigt und du hast zuerst einen Stein gebracht und dann konntest du schauen, ja da passt einer und so musst du das machen und dann hast du das eigentlich gemeinsam

205 aufgebaut und irgendwann hiess es dann schon, da machst du die Mauer und dann warst du einen halben Tag dort und hast alleine etwas – wenn du schon ungefähr wusstest wie – dann kamen sie irgendwann, nach dem Mittag, wenn sie etwas Anderes tun mussten und dann wurde geschaut: das ist gut! Zwar noch nicht so viel aber es ist gut und dann hast du weiter

210

gemacht zu zweit zu dritt. Ich denke so technisch und gartenbautechnisch hatte ich eine sehr gute Ausbildung. Mir wurde alles gut gezeigt

215 I: Darauf hat der Chef wert gelegt

G: Ja, das sicher, es war nur zwischenmenschlich, wo es nicht wirklich klappte

I: Aber er gab sich Mühe, dass Sie eine gute Ausbildung hatten

G: Ja, das sicher und manchmal musste man mir die Dinge fünfmal erklären und klar, ja – im Nachhinein versteht man das sicher, aber im Moment, wenn es wieder nicht gut ist, dann denkt man, ja nein! Aber im Nachhinein, wenn man zurückdenkt, eigentlich klar, verstehst du ihn irgendwie trotzdem

220 I: War es vor allem die harte Kritik? Wurden dann auch Dinge wieder rückgängig gemacht, die Sie gemacht haben?

G: Das kannst du wieder rausnehmen und machst es noch einmal! Indem Sinn schon – klar, das gab es sicher eins zweimal

225 I: Das ist hart, wenn man das einstecken muss!

G: Ja, das scheisst recht an! (lacht) Man denkt: jetzt bin ich fertig – geil – und nachher kannst du's noch einmal machen. Dafür kannst du's nachher! (lacht)

I: Das ist die harte Kritik, die Ihnen zu schaffen machte, von der Sie aber im Nachhinein auch wissen, dass Sie Ihnen sehr viel beigebracht hat, vielleicht auch zu Ihrer guten LAP-Note beigebracht hat?

230 G: Ja sicher, wenn er immer kritisiert und kritisiert, willst du es irgendwann einfach gut machen, ich habe keine Lust darauf, ich will hören: du hast es gut gemacht. Das hatte sicher seine positiven Seiten

235 I: Es war einfach ein strenger Lehrmeister

G: Ja, das sicher

240 8. Schon vor der LAP wussten Sie selber, ob Ihnen eine Arbeit gut gelungen ist... woran merken Sie das? Können Sie mir dazu etwas sagen?

G: Es musste einfach immer perfekt sein. Wenn es läuft, wenn man die Dinge nicht dreimal in die Hände nehmen muss das es passt und man kommt vorwärts und man kontrolliert immer nach und es stimmt und man kann danach davorstehen und es sieht auch wirklich gut aus

245 I: Was schauen Sie an, wenn Sie sagen, es sieht gut aus?

G: Zum Beispiel bei einem Platz, den man legt, dass man aus zwei drei Stritten Distanz sieht, das Gefälle stimmt, man sieht die Fugen sind schön, die Schnittstellen sind schön, nicht krumm oder beim einen Stein fünf Millimeter oder in der anderen Ecke nur zwei, das das einfach schön ist und überall gleich...

250 I: Das sind Normen aus dem Handwerk ...

G: Ja, sicher, und dann sieht man schnell, ob es stimmt, die Fugen sind nicht richtig schön und das Gefälle muss ich mit der Wasserwaage – ja ist knapp

I: Und mit dem Prozess hat es nichts zu tun, also, wenn Sie genau die und die Arbeitsschritte machen, dann können Sie sicher sein, dass es gut herauskommt

255 G: Ich denke schon, wenn man genau darauf achtet, dass jeder Prozess wirklich stimmt, dann kommt es gut – aber, man muss nur schon einen Fehler machen beim Ausstecken der Höhe und dann ist es passiert! Wenn man am Anfang einen Fehler macht beim ersten Schritt und es nicht merkt bis am Schluss, dann kann man die anderen Schritte noch so gut machen,

260 dann stimmt es nicht. Man denkt dann vielleicht, der Schritt ist nicht ganz so perfekt, ich schau jetzt, dass ich an einem anderen Ort schummeln kann, dann ist es gelaufen! Man sieht es am Schluss einfach

I: Das würden Sie nicht machen, das haben Sie gelernt?

265 G: Ja, oder wenn etwas passiert, ich musste heute Stahlabschlüsse einschweißen und ein Teil war ein bisschen zu lang und ich hatte einen Teil schon zusammengeschweisst – da kann ich nichts schneiden, weil dann fällt mir die Höhe zusammen und dann fängt man an: ich ziehe das andere Teil einfach etwas nach hinten, damit es vorne passt – bis ich das fertig überlegt habe nehme ich das besser wieder raus, schneide es und tu es wieder rein, das dauert etwa gleich lang anstatt noch lange herum zu probieren und es ist nachher besser

270 I: Jetzt gehen Sie einen Schritt zurück und korrigieren den vorhergehenden und gehen erst dann wieder weiter

G: Wenn man es sofort merkt!

I: Ausser Sie würden es erst beim Endresultat merken!

G: Ja, dann ist scheisse!

275 I: Aber im Prozess, wenn Sie merken, dass etwas nicht stimmt gehen Sie zurück, Sie würden nicht weiter schummeln

G: Es kommt aus und vor allem in dem Team, indem ich jetzt bin geht schummeln wirklich nicht. Ich meine das ist nicht nur ein Sitzplatz mit ein paar Betonplatten – dort muss es wirklich top sein! (lacht)

I: Hat es auch etwas zu tun mit der Kundschaft?

280 G: Ja, sicher, das sicher. Es sind vermögende Leute und die wollen es perfekt haben und wenn es nicht perfekt ist wird das Zeug rausgenommen und die zahlen das auch. Ich meine ein Beispiel: Wir hatten bei einem Haus eine Betonmauer und dahinter eine höhere Mauer, und dort haben wir taxis gesetzt, also Eiben, der Kunde kam – die Hecke war fertig – ja, es gefalle ihm nicht, er wolle dort Bambus. Gut, wir nahmen die Eiben heraus, dann mussten 285 wir eins achtzig runter graben von Hand – der Garten darum herum war schon fast fertig – und eine Bambussperre hineintun und wieder auffüllen und Bambus setzen. Das gab drei Tage Arbeit, ich meine der Kunde wollte das so, wenn es ihm nicht passt, wird es anders gemacht und diese Kunden wollen es einfach perfekt und sie können sich das auch leisten, dass sie sagen können, ich will es perfekt haben und wenn der auf die Baustelle kommt und 290 sagt es ist nicht gut, dann nimmst du's wieder raus und wenn sie effektiv sehen, dass es ein Fehler eines Mitarbeiters ist, ich denke nicht, dass Sie dann sagen, das bezahlen wir, die sagen: Hör, ich will es perfekt haben, nimm es raus und mach es noch einmal! Also ja, das ist wirklich, man muss drauf schauen, es ist Blödsinn, wenn man beginnt zu schummeln

295

300 9. Noch einmal zum Vergleich damals, heute. Sie haben ja sicher ein Kollegenkreis, der Sie begleitete während der Ausbildung, anhand derer Sie auch immer wieder die eigenen Veränderungen feststellen im Unterschied zu anderen. Hat sich Ihr Schönheitsempfinden durch den intensiven Umgang mit den Materialien (Erde, Wasser, Stein und Pflanzen) und durch die Witterung verändert?

G: Ja, nach der Schule hatte man keine Erfahrungen, man wusste in der Erde wachsen die Pflanzen und mehr nicht wirklich, jetzt, nach der Lehre weiss man, woraus die Erde besteht, es gibt verschiedene Erden und auch mit den Pflanzen, man wusste es gibt verschiedene

305 Pflanzen, hatte aber keine Ahnung, wie Sie heissen, wo sie wachsen und ich denke – mich selber veränderte vor allem die Pflanzenwelt ich laufe draussen rum und ich kann sagen, das ist das und das und das, und nicht einfach, das ist irgend eine Pflanze,

I: Ist es mehr etwas Geistiges, ich sehe die Pflanzen und weiss deren Namen, oder haben Sie auch andere Empfindungen? Dass Sie die Materialien anders empfinden, Erde anders

310 empfinden, riechen, fühlen, dass Sie Stein wirklich anders wahrnehmen, hat es etwas an Ihrer Wahrnehmung verändert?

G: Ja, in dem Sinn vielleicht, dass es zu etwas Alltäglichem wurde, glaube ich, also auch zum Beispiel Pflanzen oder allgemein Natur respektiere ich jetzt viel mehr als vor der Lehre – oder ein Beet – ich weiss auch nicht, besoffen darüber seichen, das würde ich jetzt vermutlich

315 nicht mehr machen. Weil ich denke, das sind Gärtner und irgendeiner muss da wieder jäten oder so – also in dem Sinn habe ich mich sicher verändert. Die leeren Flaschen nicht einfach irgendwohin werfen, irgendjemand muss sie einsammeln, das ist sicher der Gärtner – ja! In einem Garten. Ich habe Respekt bekommen vor diesem Zeug, mehr die Veränderung...

I: Und die Witterung?

320 G: Ich habe mich daran gewöhnt, sagen wir es so. Man lebt damit, ich bin gerne draussen, ich brauche es, wenn es regnet, dann regnet es und wenn es schön ist, ist es schön, ich habe es gern. Auch die ganzen Veränderungen der Jahreszeiten, es ist immer schön, man erlebt es, man sitzt nicht nur drinnen und schaut zu wie die Blätter runterfallen, sondern man ist draussen und riecht es, es riecht anders, wenn es Herbst oder Frühling ist – das ist es! Das ist

325 es!

I: Sehen Sie, Sie nehmen war, sind Sie sicher, dass Sie das vorher schon machten?

G: Nein, nie so extrem

I: Es hat doch etwas verändert in Ihrer Wahrnehmung

G: ja, ja, in dem Sinn sicher

330 I: Gibt es vielleicht ein Material, das Sie am Meisten verändert hat?

G: Das ist sehr schwierig (Pause) Ich würde sagen die Pflanzen. Eben jede Pflanze – wenn wir bei den Gerüchen sind – man schneidet eine Hecke, das riecht anders ob man einen Buchs schneidet oder eine Eibe

I: Sie würden es auch am Geruch erkennen, mit verbundenen Augen?

335 G: Ich denke, ja, es ist weil man viel damit macht, damit arbeitet und man sieht alle Stadien einer Pflanze und das hat mich am meisten verändert, das Wissen für Pflanzen und das Empfinden für Pflanzen, davon hatte ich vor der Lehre wirklich keine Ahnung, was das überhaupt heisst eine Pflanze zu schneiden, zu pflegen, oder was eine Pflanze braucht. Sie wächst nicht einfach - es sind ja verschiedene Faktoren, die zusammenspielen, dass das

340 überhaupt funktioniert – das beginnt man zu realisieren, weil man damit arbeitet

I: Die Witterung, meinen Sie, hat Sie nicht verändert?

G: Ich weiss es nicht (lacht) eher abgehärtet,

I: Merken Sie, dass Sie abgehärtet sind?

G: Ja sicher, vor allem im Winter. Im Winter ist immer schwer, sobald es kalt wird, dann hat

345 man kalt, dann gewöhnt man sich an die Kälte – andere gehen raus und frieren und du denkst, nein, es ist nicht so kalt – und im Sommer auch an die Hitze, das habe ich extrem gerne, im Sommer, wenn es heiss ist schwitze ich zwar, aber du wirst braun und arbeitest, das ist viel schöner als wenn es kalt ist

I: Fühlen Sie sich dann besonders gesund?

350 G: Ja, eben, aber weniger wenn die Sonne richtig runter brennt! Irgendwann ist es schon anstrengend, mehr im Frühling, Herbst. Vor allem im Frühling, wenn es wieder warm wird, dann sicher und aber auch im Herbst, ich finde es sehr schön, wenn es draussen neblig ist, dann draussen – dann fühle ich mich lebendig. Es ist nicht kalt, es ist angenehm, es ist auch die Stimmung, wenn der Nebel draussen ist ...Oder, wenn es völlig regnet und es verseicht  
355 einem alles und das Wasser kommt von allen Seiten, es ist schon – also ich finde das beeindruckend! Man kann einfach nicht mehr arbeiten, wenn's so regnet, wenn man mit Stromgeräten draussen arbeiten muss – das kann man nicht, vergiss es – lässt du die Maschine an butzt es dir eine – das kannst du einfach nicht und was machst du jetzt? Mit Erde arbeiten, wenn es voll seicht geht auch nicht, das verändert sich auch, es wird zu  
360 Schlamm und Matsch und nicht mehr wirklich bearbeitbar, das ist sicher, das sind so die Einflüsse, die man merkt  
I: Die Sie vorher alle nicht kannten, oder?  
G: Nein, nicht wirklich. Wenn es regnete, wusste man es wird schlammig, aber du hättest nie gedacht, dass die Veränderung so extrem ist. Das ist schon so

365

10. Sie arbeiten jeden Tag mit Werkzeug oder Maschinen, was gefällt Ihnen daran? Hat Sie das verändert?

370 G: Verändert? Ja nicht wirklich, selber, persönlich – ich weiss es nicht – klar am Anfang hattest du keine Ahnung, wie man eine Schaufel in die Hand nimmt und jetzt schaut du die Schaufel an, du nimmst sie in die Hand, du überlegst nichts mehr, wie muss ich jetzt ...es ist selbstverständlich, ausser bei Dingen, die man nicht oft tut – dann, ja, ah so muss ich's machen – aber auch das in einigen Jahren. Aber die alltäglichen Sachen, Schaufel, Pickel, ...

375 I: Und im Vergleich zu andern? Haben Sie gleichaltrige Kollegen, die nicht in einem Handwerk arbeiten?

G: Ja, das merke ich extrem!

I: Merken Sie da einen Unterschied? Wie würden Sie ihn beschreiben?

380 G. Ja, wenn du jemandem, der im Büro arbeitet eine Flexi in die Hand gibt würde der sich unsicher fühlen, dann nimmst sie du eben in die Hand und machst zack, zack und das Zeug ist gemacht, Ich denke, ja, die Routine und das haben diese Leute einfach nicht, dafür können Sie mir einen Bleistift in die Hand drücken und eine Zeichnung, eine Planung und ich hätte keine Ahnung. Das ist halt berufsbezogen, aber sonst in der Freizeit oder im Ausgang merkt man das nicht extrem

385 I: Für Sie gibt es bei der Auswahl des Freundeskreises, von Kollegen andere Kriterien

G: Ja, ich würde sagen Beruf ist Beruf und nachher ist Ausgang und dann ist jeder in der Freizeit und da lebt man und da merkt man nicht extrem, was ... ah, das ist ein Handwerker, du bist ja nicht am Arbeiten und siehst das extrem, klar, du siehst, wie er sich bewegt, ja ... man sieht es schon ein bisschen, ob einer vom Bau kommt oder einer im Büro sitzt, das sieht man. Ja, zum Beispiel die, die im Sommer nicht wirklich braun sind (lacht)

390

I: Aber das gibt keine Spaltungen oder Fraktionen?

G: Nein, überhaupt nicht! Das sind alles gute Kollegen!

395



11. Ok. Und empfinden Sie Ihre Arbeit als kreativ?

G: Ja, ich würde schon sagen

I: Können Sie mir das beschreiben, wo ist er kreativ?

400 G: Es ist, ja sicher kreativ ist so ein Mauerbau, da hast du einen Haufen Stein und weisst  
welches Mauerwerk der Kunde will und dann ist es dir überlassen, du hast keinen Plan,  
dieser Mauer, du musst jetzt diesen Stein da hinlegen und der nächste da und einer da drauf,  
dann ist man frei, man weiss es darf keine längeren Fugen drin haben, aber man ist völlig frei,  
wie die Mauer nachher aussieht – das finde ich eines der besten Beispiele – weil sonst hat  
405 man Pläne: da kommt eine Rabatte und dort eine Pflanze - also bei der Bepflanzung kann  
man schon noch etwas kreativ machen, aber oft weiss der Kunde, was er will. Ausser der  
Kunde sagt da ist eine Rabatte, tun Sie mir etwas rein, was blüht, dann kann man auch  
kreativ sein: Das gefällt mir und so möchte ich es machen

I: Vorschläge bringen

410 G: Das sicher, ja, ja! Aber vieles ist, wenn man einen Gartenplan hat, das kommt zwei Meter  
von der Mauer weg,

I: Dort, wo Sie jetzt arbeiten haben Sie immer einen Plan?

415 G: Ja, ja, dort ist alles voll geplant! Jeder Baum, der gesetzt wird, wird genau eingemessen,  
dort ist der Baum, so ist der Stamm und das ist schon so! Dort kann man nicht sagen, da  
würde ich jetzt einen Baum pflanzen ungefähr da – nein! So wie er auf dem Plan ist, wird er  
genau eingemessen und dort gesetzt und Nirgends anders! (lacht)

I: Und derjenige, der vorher ausgewählt wurde und kein anderer

420 G: der, der vorher (lacht) ja, es ist so! In dem Sinn nicht so kreativ. Da wo ich jetzt seit zwei  
Monaten arbeite, eine riesige Baustelle, ein neues Haus wird gebaut, ja – es ist schwierig auf  
einem Neubau kreativ zu sein, kreativ ist man eher, wenn man eine Gartenumänderung  
macht, einen bestehenden Garten verändern, dort kann man Kreativität gebrauchen

I: Hat es auch etwas zu tun mit der Beziehung zum Kunden?

425 G: ja, ich denke, wenn man einen offenen Kunden hat, ist es eher möglich als wenn ein  
Kunde kommt und sagt, ich will es so! So gefällt es mir! Wenn ein Kunde sagt, das wäre noch  
schön und was meinen Sie, wie könnte man das ...dann kann man kreativ werden! Er will  
dann ja auch etwas, wie würden Sie das machen? Was würden Sie schön finden? Und dann  
finde ich kann man das aufbauen und sagen, ich würde es so machen und ein paar Ideen  
bringen und das mit dem Kunden anschauen, aber wenn einer einfach sagt, ich will das so,  
dann bleibt einem nichts Anderes übrig als zu sagen, ja, ich mach es so, ist gut.

I: Finden Sie Ihren Beruf schön?

430 G: Ja, ich finde vor allem schön, wenn man anfangt und sieht, dass immer ein Stück mehr  
fertig ist und nachher vor allem das Endprodukt, wenn wirklich etwas Schönes hinbringt, wo  
der Kunde Freude hat und man selber findet das ist geil, das will ich zu Hause auch machen  
(lacht) das finde ich schön. Ich finde es ist ein schöner Beruf, anstrengend aber schön! (lacht)

435

Herzlichen Dank dafür, dass Sie sich Zeit genommen haben.

## 8.1.6 6. Interview mit Leitfaden für 12 Junggärtner (Zentralschweiz), GFG 1994

Danke, dass Sie für mich Zeit gefunden haben – Ich werde mich kurzfassen, das Interview dauert höchstens 40 Minuten!

Ich mache für die Universität Zürich eine Untersuchung zur Ausbildung der Gärtner und beschränke mich in einer ersten Phase bewusst auf junge Landschaftsgärtner in der Zentralschweiz, welche noch in der Ausbildung stehen oder vor kurzem abgeschlossen haben.

Sie kennen mich als Ihre ABU-Lehrerin - heute geht es aber um Ihre Ausbildung **im Betrieb**.

Ich will nicht die Arbeit Ihres Lehrmeisters hinterfragen, sondern herausfinden, **wie** Sie zum **Gärtner** wurden und inwiefern diese Berufsausbildung Ihr **Schönheitsempfinden** beeinflusst hat.

Ich werde Ihnen jetzt einige Fragen stellen, die helfen sollen dem Gespräch einen roten Faden zu geben - oder möchten Sie vorgängig noch etwas wissen?

Also, wie gesagt, Sie dürfen mit mir Schweizerdeutsch sprechen...

1. Zuerst zum Anfang - erinnern Sie sich daran? Lassen Sie sich ruhig einen Moment Zeit...  
In den ersten Wochen im Gärtnerbetrieb (oder beim Schnuppern) sind Ihnen bestimmt Gewohnheiten der Gärtner aufgefallen, Dinge, die für Sie neu und fremd waren, Details vielleicht....

5 G: Es war sicher ungewohnt nach der Sekundarschule in den neuen Abschnitt einzusteigen, äh, viele dieser Gärtner sind mir eigentlich recht konservativ übergekommen und auch so mit einem anderen Bild der Welt als ich, aber trotzdem irgendwie vertraut und sie haben mich so akzeptiert und ich habe dann auch irgendwie so etwas Anderes hereingebracht und es hat sich daraus etwas Gutes ergeben

10 I: Und gab es irgendwie Gewohnheiten, an denen Sie die Gärtner erkannten?

G: Ja, irgendwie Festtage oder so, eher so Art Bräuche, denen nachzuleben, wie zum Beispiel Schwingen oder Chlausjagen in Küsnacht, das habe ich von meinem Vorarbeiter vermittelt bekommen, was ich eigentlich so überhaupt nicht gemacht habe

15 I: Und so im Betrieb, haben Sie da etwas beobachtet, was sie immer wieder machen, so etwas, das ist jetzt offenbar ein Gärtner, das machen die so...

G: Das eigentlich weniger. Aber mehr so, dass Sie ein stärkeres Empfinden haben für Bräuche und Traditionen als ich jetzt persönlich. Ich wurde dann zu diesen Sachen auch eingeladen, ich habe das nicht wahrgenommen (lacht), aber ich wäre dazu eingeladen worden

I: Ok. Das war für Sie der grosse Unterschied am Anfang

20 G: genau, ja

2. Am Anfang war der Arbeitsalltag für Sie vermutlich hart ... erzählen Sie mir davon ...

25 G: Es ging noch...

I: Erzählen Sie...

30 G: Äh, ... nicht einmal so hart, ich war mir gewohnt, also ich ging vorher in die Pfadi und habe dann im ersten Lehrjahr auch damit aufgehört, wegen der Arbeit und so, und auch sonst ich war es mir gewohnt, dass es manchmal auch härter ist, nicht immer nur locker, easy in der Schule sitzen und zuhören, sondern auch anpacken, das war mir nicht ganz unbekannt aber trotzdem man war am Abend müde – aber die Müdigkeit war physisch und nicht psychisch, das war ein grosser Unterschied eigentlich, zur Sekundarschule  
 I: Und hart haben Sie es nicht empfunden?  
 G: Nicht einmal so, es ist eigentlich noch gegangen  
 35 I: Aha

40 3. Gab es am Anfang auch Momente in denen Sie sich langweilten, sich überflüssig fühlten?  
 G: Das eigentlich erst jetzt, so im dritten Lehrjahr, wenn ich einfach wieder so Sachen machen muss, für die ich wenig Sinn empfinde, Sachen, die immer wieder dasselbe sind und ich nicht wirklich etwas dazu lernen kann dadurch  
 I: Und am Anfang haben Sie sich nie gelangweilt?  
 G: Nein, da habe ich eigentlich immer wieder neue Sachen gemacht und dadurch auch immer wieder dazu gelernt, ja  
 45 I: Das war immer spannend  
 G: das ist eigentlich spannend gewesen  
 I: Ja, ok, und deplatziert kamen Sie sich auch nie vor, so dass Sie das Gefühl hatten „wohin bin ich geraten“? In dem Gärtnermilieu  
 50 G: Ja, zum Teil habe ich mich schon gefragt, von der Ausbildung her, hätte ich jetzt auch, mit ein bisschen mehr Engagement, auch in die Kanti einsteigen können ... von dem her habe ich mich manchmal hinterfragt, was mache ich hier genau? Und irgendwie fühle ich mich auch falsch am Platz, aber handkehrum musste ich eine Sekunde später sagen, das ist doch ein guter Entscheid, ich habe eine handwerkliche Grundausbildung somit und kann dann immer noch aufbauen  
 55 I: Also Sie haben immer etwas Interessantes gefunden, obwohl Sie eigentlich einen ziemlich hohen Anspruch hatten an die Ausbildung?  
 G: Meistens habe ich etwas gefunden...  
 I: Sie mussten sich nicht langweilen oder dachten, es ginge zu langsam für Sie, oder ...  
 60 G: Teilweise schon  
 I: Waren die Ansprüche zu gering an sie  
 G: Ich habe es auch so angeschaut, ich habe es gewusst, dass ich tendenziell eher unterfordert sein werde als überfordert und habe mich darauf eingestellt darum ging es in dem Sinn auch gut  
 65 I: War es denn wirklich so, dass Sie tendenziell unterfordert waren?  
 G: In der Tendenz schon, ja  
 I: Woran haben Sie das gemerkt oder wie...?  
 G: Ja, ich habe die Sachen sehr schnell gelernt und begriffen und wenn ich mit anderen sprach merkte ich, die sind noch an einem ganz anderen Ort als ich selber  
 70

4. Und hatten Sie manchmal Zweifel an Ihrer Berufswahl? Es ist doch wohl eher ungewöhnlich...  
können Sie mir noch sagen, aus welchem Umfeld, was arbeiten Ihre Eltern, was hat man von  
Ihnen erwartet, was Sie wählen würden?  
G: Mein Vater ist Architekt und meine Mutter ist Pflegefachfrau und die Erwartungen waren  
nicht so, dass ich eine akademische Laufbahn einschlagen sollte, weil auch mein Vater hat  
Maurer gelernt, der hat handwerklich begonnen und sich dann hart hochgearbeitet – die  
Berufsmatura gab es damals noch nicht – und die Erwartungen sind eigentlich, ich sage, es  
sind keine im Raum gewesen, es war mehr, mach das, was dir Spass macht, wir stehen hinter  
dir bei Allem, was du entscheidest. Es hätte vielleicht Sachen gegeben, von denen man eher  
abgeraten hätte oder mehr bejaht hätte  
I: Und hatten Sie nie Zweifel später an Ihrer Berufswahl, als Sie dann eingestiegen sind?  
G: Also wie gesagt zum Teil schon, aber ich musste mir dann sagen, ich kann mich nachher  
immer noch weiterentwickeln und will sicher einmal eine handwerkliche Grundausbildung,  
die ist nicht schlecht  
I: Das war für Sie klar, die Frage war dann eigentlich nur noch, was innerhalb des Handwerks?  
G: Ja, eigentlich schon  
I: Wenn ich Sie richtig verstehe...  
G: Ja  
I: Das war für Sie klar, ich will mit einem Handwerk einsteigen, einem richtigen und dann  
bleibt so die Frage, warum der Gärtner und nicht Schreiner ...oder  
G: Der Gärtner, weil es mit Pflanzen zu tun hat, also mit Natur und das draussen arbeiten, ja,  
das hat mir entsprochen
5. Gab es ein Erlebnis, dass Ihnen gezeigt hat, dass Sie jetzt ein „Gärtner“ sind, oder als solchen  
bezeichnet werden?  
G: Gegenüber meiner Nachbarin zum Beispiel, sie ist dann auch, als sie das erfahren hat, mit  
Fragen zu Pflanzen und zu Schädlingen und wenn sie sonst irgendwelche Fragen hat zu wie  
sie ihren Balkon gestalten könnte ist sie dann eigentlich an mich gelangt mit diesen Fragen.  
Dann habe ich wirklich gemerkt ich bin als Gärtner gefragt jetzt und nicht mehr als ihr  
Nachbar, der noch in der Schule ist ... eigentlich als Fachmann  
I: Und das hat Sie mit Stolz erfüllt  
G: Ja sicher  
I: Sie identifizieren sich auch mit Ihrem Beruf?  
G: Genau, ja. Und zum Beispiel auch von meinem Vorarbeiter, als ich angefragt wurde wegen  
einer Arbeit ... er ist eben Schwinger und das war im ersten Lehrjahr noch und sie haben da  
einen gewissen Baumbestand gefällt für ihr Schwingfest und nachher ging es darum dort  
wieder einen neuen Bestand von Bäumen zu bepflanzen und da hat er meinen Oberstift,  
damals im dritten Lehrjahr und mich angefragt und dann noch einen anderen Mitarbeiter  
und dann sind wir auch gegangen und haben die vier Bäume gepflanzt dort und erst letztthin  
habe ich gesehen, dass wir dort sogar noch in der Zeitung kamen  
I: Ja und das ist genau  
G: Da bin ich einfach als Gärtner angeschaut worden  
I: Jetzt sind Sie Gärtner

120

6. Jetzt noch zum Autoritätsverhältnis im Handwerk, speziell im Gärtnerbetrieb, ich habe da eine etwa angriffige These formuliert: Der Chef weiss immer wo's lang geht und ist überhaupt der Beste – hatten Sie manchmal Mühe zu gehorchen?

G: Doch, auch ein bisschen

125

I: Erzählen Sie mir davon

G: Ähh

I: Ist das so bei Ihnen, der Chef ist der Beste, weiss wo's langgeht und Rest gehorcht?

G: Im Grunde genommen ist es schon so, dass der Chef der Allwissende ist und über alles Bescheid weiss und in der Realität zeigt sich dann aber oft, dass der Chef mit veralteten Mustern in die heutige Zeit einzugreifen versucht und dann vielfach zeigt es sich, dass es dann modernere Schemas gibt zu dem, was der Chef aufzeigt, .... Ja

130

I: Und wie gehen Sie mit dieser Situation um? Hatten Sie nie Probleme in dem Sinn mit dem Gehorchen?

G: Also beim Chef selber nicht ... er ist mir immer ein bisschen seltsam rübergekommen und halt eben so ein .... Patron oder halt zum Teil auch – Patron wäre für mich eigentlich positiv - zum Teil kam er mir dann auch negativ rüber, weil er auch dann wirklich .... Mitarbeiter blossstellte, und ... sagen musste so und so nicht und das habe ich auch so mitbekommen aber im .... Ja, ... es ist sicher einfach so, dass der Chef in dem Beruf oder in unserem Betrieb schon der ist, der über alles Bescheid weiss und es wirklich schwierig ist, ihm etwas beizubringen, das er das aufnimmt und auch von einem tiefer gestellten, also vom am Tiefsten gestellten kann entgegennehmen

135

140

I: In dem Sinn hatten Sie nicht Mühe, Sie haben sich mit der Situation arrangiert, verstehe ich das richtig?

G: Am Anfang hatte ich schon Mühe aber ... mit der Zeit ... mich auch damit abgefunden

145

I: Abgefunden...

G: Mmhh, ja mittlerweile wurde es zur Normalität, aber trotzdem immer noch ... ja, ich bin anders aufgewachsen, als es jetzt im Betrieb ist

I: Und das haben Sie auch wahrgenommen als Differenz, nehme ich an

G: Genau

150

7. Wie hat man Ihnen das Handwerk beigebracht? Wurde erklärt, gezeigt, angeleitet, korrigiert ... können Sie mir das beschreiben?

155

G: Also im ersten Lehrjahr war ich meistens bei dem Vorarbeiter, den ich vorher schon erwähnt habe, der in seiner Freizeit Schwingen als Hobby ausübt und von ihm wurde ich sehr gut angeleitet, er hat mir das immer gerade gezeigt, wirklich eins zu eins vorgemacht und ich konnte das nachmachen, nachher wurde das immer angeschaut – ich hatte mit ihm wirklich ein gutes Verhältnis, ich konnte mir bei ihm auch mehr erlauben als bei anderen und er hat das akzeptiert es ist dann auch zum Teil ... man hat sich angezündet und das war ok – und er sagte mir klar, ich akzeptiere das nicht bei allen, nur wenn sich einer Mühe gibt, wie zum Beispiel ich, dann fände er das ok ... Ja und ich hatte ein gutes Verhältnis und er empfand auch immer als gut, was ich leistete, und wie gesagt eins zu eins vorgemacht und ich konnte nachmachen. Im zweiten Lehrjahr war es dann anders, da wurde mir weniger gezeigt, eher

160

165 ins kalte Wasser geworfen und ja ... dann hat es sich etwas geändert, ich hatte dann mit mehreren Leuten zu tun und nicht mehr nur mit zwei Unterhaltsgärtnern, mit ihm und ab und zu noch mit einem anderen, sondern dann mit mehreren Leuten ...es hat mehr gewechselt, ich bin dann auf die Baustellen gekommen, eher ins Bauliche und nicht mehr auf dem Unterhalt und das ist auch gut gegangen, aber ich war dann mehr auf mich selbst

170 gestellt und vom Umgang her war es auch etwas rauer  
 I: Dann mussten Sie mehr Eigeninitiative zeigen damit Sie's gelernt haben?  
 G: Eigentlich schon und es wurde nichts mehr gross vorgezeigt, sondern mehr war die Erwartung da, man kann das wie schon kann ... und so  
 I: Das ist schon ein grosser Unterschied in den Betrieben, da haben Sie häufig eine eins-zu-eins Betreuung, oder wie ist das?

175 G: Ja, meistens schon  
 I: Ganz anders als in einer Schulklasse, wo Sie mitlaufen  
 G: Das vielleicht noch ein anderer Mitarbeiter dabei ist, aber ...  
 I: Gefällt ihnen das?

180 G: Ja, eigentlich schon, ich fühle mich aufgehoben und dass man es mir richtig erklärt, es war bei mir personell, bei einigen habe ich mehr gelernt als bei anderen... die haben noch mehr darauf geachtet, andere weniger, ja ... aber gelernt habe ich sicher bei allen etwas

185 8. Jetzt wissen Sie selber, ob Ihnen eine Arbeit gut gelungen ist... woran merken Sie das?  
 G: Einfach durch Beispiele oder Objekte, die man zuvor schon gesehen hat und es dann mit dem Eigenen vergleicht, merkt man auch, dass es stimmt und dem entspricht, was erwartet wird, ja

190 I: Genau, und worauf achten Sie da? Was wissen Sie, was von Ihnen erwartet wird? Wie könnte man das umschreiben?  
 G: Das ist schwierig zu sagen ...ehm ... man schaut sicher genau zu, wie es einem gezeigt wurde und versucht es möglichst genau so wieder zu machen und dann wird es aus der Logik heraus auch gut entstehen ...

195 I: Geht es vor allem um den Ablauf, um die Arbeitsschritte, die identisch sein müssen, damit man zum gleichen Resultat kommt, ist es das?  
 G: Ja ... ja ...  
 I: und können Sie am Endprodukt alleine erkennen, ob es gut gemacht wurde, gelungen ist?  
 G: Ja, eigentlich schon

200 I: Woran?  
 G: Mmmhh, wenn man's begutachtet und mit Dingen vergleicht, die man zuvor gesehen hat ...  
 I: Es gibt eine Norm? So muss es sein!  
 G: Eigentlich schon, so mit gewissen Arbeitsschritten, die man auch aus dem Buch oder von einem Kurs ... das ganze zusammenbringen und dann ausführen

205 I: Und das wissen Sie, sie haben das so gelernt und so muss es gemacht werden  
 G: In aller Regel schon, ausser man wird vor eine neue Aufgabe gestellt, dann nicht, aber im Normalfall kann man das selber kontrollieren und man kann es fast erahnen, was einem vom Vorarbeiter oder vom Chef gesagt wird, dass es eigentlich dem entspricht

210

9. Hat sich Ihr Schönheitsempfinden durch den intensiven Umgang mit den Materialien (Erde, Wasser, Stein und Pflanzen) und durch die Witterung verändert?

G: Ich denke schon...

215 I: Könnten Sie ein paar Beispiele machen, wo merken Sie, dass Sie eine andere Wahrnehmung haben?

G: Gegenüber von Pflanzen sicher ... also früher ging man raus und hat ein Baum als Baum gesehen, so wie er gerade ist und mittlerweile gehe ich raus und schaue einen Baum an und sehe den in Gedanken, wie der sich entwickelt und ... oder wie er in den verschiedenen  
220 Jahreszeiten aussieht und nicht mehr so, wie er einfach ist und automatisch kommt mir der lateinische Namen in den Sinn, so Sachen und auch der Standort ... automatisch, ohne dass man's will, kommt es einem in den Sinn

I: Und mit der Erde, haben Sie da ähnliche Empfindungen?

G: Ja sicher, wies reagiert und so, früher hat man vielleicht in der Erde gegraben und hat das  
225 nur als Erde empfunden und mittlerweile weiss man die Erde ist das und das, besteht aus dem und dem ... es ist eine Grundlage, dass eine Pflanze überhaupt gedeiht und so ... und man macht sich viel mehr Gedanken und schaut wahrscheinlich auch mehr dazu, dass diese dann auch sauber bleibt und eine gute Grundlage bildet

I: Sie ist quasi kostbarer als vorher?

230 G: Ja, denke auch

I: und der Stein, haben Sie da auch Beobachtungen an sich selber?

G: Früher war Stein eine wirklich tote Materie für mich und heute – das tönt jetzt vielleicht etwas eigenartig – ist der Stein für mich lebendig geworden, dadurch, dass man eine Mauer baut oder damit zu tun hat, wird er wie lebendig

235 I: Hat das Draussen sein Ihre Wahrnehmung auch verändert?

G: Nein, ich war früher schon viel Draussen, von dem her war es nichts Neues, dass einem die Witterung mehr beeinträchtigt oder so ...

240

10. Sie arbeiten jeden Tag mit Werkzeug oder Maschinen, was gefällt Ihnen daran? Hat Sie das geprägt, tun Sie Dinge anders, als zum Beispiel Ihre gleichaltrigen Freunde?

G: Ja, es prägt sicher auch, wenn man gewisse Werkzeuge sieht kommt einem eine  
245 Geschichte in den Sinn zum Beispiel zu einem Fäustel und wenn man dazu noch einen Setzer sieht, dann kommt einem in den Sinn, wie man mal einen Stein bearbeitet hat und ein anderer sieht darin einfach sozusagen ein Arbeitsgerät und fragt sich, was soll ich damit

I: Aber im Vergleich zu Gleichaltrigen merken Sie, dass Sie sich anders verhalten? Haben Sie das Werkzeug und die Maschinenarbeit verändert?

G: Ja sicher ein anderes Verständnis für Technik als diese und vor allem im Praktischen... und  
250 ich denke auch ein Stück weiter in einem gewissen Punkt und ihnen etwas Voraus, wobei sie haben ein anderes Stück, andere Belange wo sie sicher weiter sind

I: Können Sie mir das besser erklären, wie sie sich weiter fühlen?

G: Man weiss mehr, was man kann und man weiss man kann seine Fähigkeiten praktisch einsetzen wie auch theoretisch, es sagt einem etwas, wenn man ein Gerät sieht, man weiss,  
255 wie man das einsetzen kann und es ist nicht mehr einfach ein Hammer oder eine Schaufel, sondern die Schaufel braucht man für das und das – es gibt verschiedene Schaufeln, es gibt

Schaufeln die man braucht um eine Pflanze zu setzen, dann kann man eine Schaufel einsetzen zum Schneeschaukeln oder um Erde auszuheben oder um Beton zu schaufeln und es ist nicht mehr einfach eine Schaufel, die ohne Grund im Raum steht

260 I: War das für Sie ein interessanter Teil der Ausbildung, das Werkzeug und die Maschinen?

G: Sicher auch und es war auch viel Neues dabei. Vorher hat man sich weniger mit Werkzeug umgeben, vielleicht mal eine Schaufel, ein Beil, ein Hammer, ja und nachher kamen Geräte dazu wie Bagger, Dumper ... und dann verschiedenste Geräte: Vorschlaghammer, Rechen ...

265

11. Empfinden Sie Ihre Arbeit als kreativ?

G: Ja, sicher sehr kreativ, ja

I: Sehr sogar?

270 G: Es ist einem viel Freiraum gelassen, obwohl man eine klare Anweisung hat, kann man es auch selber abändern und angleichen, man hat immer einen gewissen Freiraum, obwohl einem gesagt wird, die Pflanze kommt da und da hin man kann es trotzdem etwas abändern man kann sie dann auch verschieben und das ganze rechtfertigen und es wird trotzdem noch akzeptiert

275 I: Sie haben einigen kreativen Spielraum bei ihrer Arbeit, sogar in der Ausbildung

G: Ich finde schon

I: Und um das abzurunden, empfinden Sie Ihren Beruf als schön? Und was empfinden Sie daran als schön?

280 G: Also schön ist für mich so ein Wort – ja... es ist eigentlich noch schwierig zu beschreiben ... ich finde den Beruf, ich würde eher sagen spannend oder gut als Grundausbildung, er bringt mir sicher für die Zukunft etwas und ich finde es nach wie vor sehr spannend auch gut mit der Natur zu arbeiten, draussen sein, dem ausgesetzt zu sein und auch zu wissen wirklich, dass man am Limit war an einem kalten Tag, wo's nass ist und man nicht mehr kann, wo man wirklich am Limit war, ein anderer muss sagen, ich bin noch nie an meinem Limit gewesen.

285 Ich war dort und dort in der Schule, da hatten wir sportliche Aktivitäten aber wirklich am Limit, dass ich erschöpft bin, das kenne ich nicht und man kennt das durch diesen Beruf – ich denke das, finde ich in dem Sinn schön

I: Das empfinden Sie als schön

290

Herzlichen Dank dafür, dass Sie sich Zeit genommen haben.



### 8.1.7 7. Interview mit Leitfaden für 12 Junggärtner(Zentralschweiz), GFG1994L

Danke, dass Sie für mich Zeit gefunden haben – Ich werde mich kurzfassen, das Interview dauert höchstens 40 Minuten!

Ich mache für die Universität Zürich eine Untersuchung zur Ausbildung der Gärtner und beschränke mich in einer ersten Phase bewusst auf junge Landschaftsgärtner in der Zentralschweiz, welche noch in der Ausbildung stehen oder vor kurzem abgeschlossen haben.

Sie kennen mich als Ihre ABU-Lehrerin - heute geht es aber um Ihre Ausbildung **im Betrieb**.

Ich will nicht die Arbeit Ihres Lehrmeisters hinterfragen, sondern herausfinden, **wie** Sie zum **Gärtner** wurden und inwiefern diese Berufsausbildung Ihr **Schönheitsempfinden** beeinflusst hat.

Ich werde Ihnen jetzt einige Fragen stellen, die helfen sollen dem Gespräch einen roten Faden zu geben - oder möchten Sie vorgängig noch etwas wissen?

1. Zuerst zum Anfang - erinnern Sie sich daran? Lassen Sie sich ruhig einen Moment Zeit...  
In den ersten Wochen im Gärtnerbetrieb (oder beim Schnuppern) sind Ihnen bestimmt Gewohnheiten der Gärtner aufgefallen, Dinge, die für Sie neu und fremd waren, Details vielleicht....

5 G: Eigentlich nicht gross, also ein paar Übernahmen für Geräte, Übernahmen, die in jedem Betrieb etwas anders sind. Also, hol mir schnell den Grabenwiesel – keine Ahnung, oder! (lacht) Dann steht man dumm da und nachher .... Sonst eigentlich nicht gross

I: Wie die Gärtner sich verhielten, was sie taten ...

10 G: Es war einfach etwas Neues und dann war man dort und dachte: Jetzt bin ich in der Lehre, jetzt hat es angefangen ... und wie geht's weiter? Danach musste man sich irgendwie durchschlagen und war am Anfang noch etwas scheu, noch nicht viel gesagt und irgendwann wurde es dann normal, wie Arbeitskollegen oder wie Kollegen sonst

I: War das am Anfang irgendwie beeindruckend? Hatten Sie Respekt vor ihnen?

15 G: Ja, es ist einfach etwas völlig Neues, in der Schulzeit sind alle, waren alle gleich und auf dem Stühlchen, mussten folgen, zuhören und beim Gärtnern durfte man laut sein, es hat niemand interessiert – also, zum Beispiel untereinander... Ich kam dort hin, Schüler, klein, dünn, (lacht) dorthin gekommen und dann fingen sie an: Ja, lade doch schnell die Garette auf! – Schubkarre – und vielleicht noch einen Grabenwiesel ... dann hab ich zunächst mal: Grabenwiesel, was ist das? Ja, das dort hinten, ich zeige es dir, der dort hinten! Dann  
20 versuchte ich den hervor zu reißen – er war zu schwer ...ja, ich müsste noch jemand haben!  
Also, komm! Hoaw!! (laut) und dann wird gelärmt ...

I: Wie gelärmt?

G: Das ist alles ungefähr so ...

25 I: Aber mit der Zeit gewöhnt man sich daran? Aber es fiel ihnen auf, dass Lärm gemacht wurde

G: Ja, natürlich nicht im Kundengarten! Einfach auf dem Neubau, wenn man etwas Schweres heben muss – ein bisschen Ansporn! (lacht)

I: Ansporn? (lacht) ok... das ist Ihnen aufgefallen und

2. Am Anfang – ganz am Anfang - war der Arbeitsalltag für Sie vermutlich hart ... erzählen Sie mir davon ...

35 G: Ja, also am Anfang – man dachte, wenn man zu Hause mal etwas geholfen hat, auf dem Bauernhof, hat man mal schnell zwei Stunden lang gearbeitet und dann wieder hin oder hat etwas Anderes gemacht oder ist raus oder weiss Gott was –und dort, neun Stunden einfach arbeiten, ... dort konnte man nicht einfach sagen: Ja du, ich mache jetzt etwas anderes ...mache das dann später, dann musste man einfach dranbleiben. Zum Beispiel Verbundsteine legen: Einer gibt, einer legt sie und dann kommen die Steine einfach! Der gab  
40 immer weiter, dann dachte ich ... ja. Wiederum war ich froh, wenn ich auf Unterhalt war. Also, Pflanzen schneiden, das war gemütlicher, nicht so anstrengend, das war etwas der Ausgleich

I: Waren Sie müde am Abend?

45 G: Also am Abend konnte ich nichts mehr gross unternehmen, vielleicht noch mit den Kollegen wohin, schnell und dann wieder nach Hause um zu schlafen

I: Aber an sich, das körperliche Arbeiten waren Sie sich schon gewohnt?

G: Ja, nicht richtig! Also...

I: Sind Sie auf dem Hof aufgewachsen?

50 G: ja, also halb, weil die Eltern geschieden sind. Eine Zeit lang, als ich noch kleiner war und dann immer ein bisschen - ja, ich habe schon etwas gearbeitet zu Hause, aber nie richtig – so ein richtiger Bauernsohn bin ich halt nicht (lacht)

I: Sie sind kein richtiger Bauernsohn?

G: Die Traktorenprüfung mache ich schon noch ...

I: Sie identifizieren sich nicht damit

55 G: Eigentlich nicht

I: Können Sie mir sagen, welche Gärtnerischen Tätigkeiten für Sie am mühsamste waren am Anfang?

60 G: Es war mehr das, nicht extrem streng aber eine lange Zeit, also nicht auf einen Schlag etwas Strenges und nachher ... einfach durchs Band immer gleich, das nahm mich dann schon noch her

I: Sicher? Können Sie mir sagen wie lange diese Phase der körperlichen Anpassung dauerte?

G: Wie lange es ging, bis ich mich daran gewöhnte? Ja ... etwa drei Monate, wenn ich ehrlich bin – ja etwa drei Monate waren's! ...Zirka!

3. Und ...Gab es auch Momente in denen Sie sich langweilten in der Lehre?

G: Nein (hustet), ich habe ein super Team erwischt, mir wurde nie langweilig

I: Also, wenn die Arbeit nicht so interessant war, dann waren es die Kollegen

70 G: Ja, das ist es. So langweilige Arbeiten, die einen sind nicht das Schönste aber, wenn man mit irgendwie drei Arbeitskollegen – wir waren ein junges Team, der älteste war sechsundzwanzig, es waren fünfzehn Leute, also immer noch heute, ich meine so drei Junge untereinander die jäten müssen und dazu quatschen – das wird nicht langweilig!

75 I: Sie mussten durchaus monotone Arbeiten machen, aber es wurde Ihnen nicht langweilig, weil Sie es zusammen machen konnten

G: Wenn ich das den ganzen Tag alleine hätte machen müssen, wär's mir vielleicht schon eher langweilig geworden, hätte es mich angeschissen, oder weiss Gott was, aber wir hatten ein gutes Team

80 I: Und überflüssig? Gab es auch Momente in denen Sie sich überflüssig vorkamen, weil die anderen arbeiteten und Sie nicht recht wussten, man konnte Sie nicht brauchen

G: (Pause) Es geht, also es gibt – nichts gegen meinen Chef – aber, manchmal gab es auch bei der Planung .... Dann sind, dann waren wir zu dritt auf einer Baustelle, alle hatten zu tun und dann kommt noch ein Team mit drei Leuten: Ja wir wären fertig mit der anderen Baustelle, es hiess, wir sollen euch helfen! Dann waren sechs Leute auf einer Baustelle, die vielleicht 85 Arbeit für vier hatte. Das heisst zwei standen einfach herum und konnten nichts machen

I: Und dann waren es meisten Sie weil Sie neu waren?

G: Es kam drauf an, als Stift nimmt man dann halt den Besen und beginnt zu wischen und das Material zu versorgen ... etwas Kleines konnten wir schon machen, es war schon nicht so, dass man einfach dort stand, aber es war nicht interessant

90 I: Und deplatziert, im Sinn von, da gehöre ich überhaupt nicht hin!

G: Bin ich mir eigentlich nie vorgekommen. Also ... es gab schon Momente, wo Arbeitskollegen sagten: Hör, nichts gegen dich, du bist Stift, aber ... das müssen wir jetzt schnell machen, weil das muss so und so und so! Also zum Beispiel Steine zuschlagen, da kann nicht der Stift, wenn das irgendwie so viel Geld kosten, bei einem Kunden – einfach ein 95 Schlag und alles ist kaputt. Dann regen sich nur alle auf: Du hast dann schon noch die Chance, das ein bisschen zu üben, aber das machen wir jetzt schnell! Aber pf! Sonst eigentlich nicht

I: Sie haben also auch sehr schnell ins Team hineingefunden? G: Ja, der Gartenbau ist von meinem Dorf und mein Oberoberstift – Suppiger Marius – kennen Sie den? Das ist mein 100 Coucousin und der hat auch schon dort gearbeitet. Ich kannte also schon jemand, im zweiten Lehrjahr ist dann noch ein Kollege von mir zu uns arbeiten, der war vorher bei einem anderen Gärtner, beim ... weiss nicht mehr ...und dann, der Rest, da war noch einer vom Dorf, den ich schon vom Sehn her kannte und vom Schnupern und die anderen ..

I: Sie kamen quasi in ein Team, indem Sie fast die Hälfte eh schon kannten?

105 G: Ja, eigentlich nicht, also mit meinem Coucousin hatte ich so gut wie nichts zu tun, ich wusste einfach, dass er mein Coucousin ist. Wir gingen an die gleiche Schule und er war zwei Klassen oberhalb, also

I: War es, weil Sie nahe bei ihrem zu Hause waren? Weil Sie die Lehre im Dorf machten?

G: Ja (zweifelt)

110

#### 4. Hatten Sie auch einmal Zweifel am Beruf?

G: Nein, eigentlich nicht!

115 I: Auch nicht zum Beispiel an den Rahmenbedingungen des Berufs?

G: Ja, Zweifel, so ein bisschen am Anfang, wenn man so drei, vier, fünf Tage nacheinander scheiss Arbeit machte, jäten oder so, alleine so dort, dann hat man schon überlegt, ob das das Richtige ist, aber nachher, ja man hat so ein paar Tage und fragt sich, ob das so weitergeht, wenn man's nicht kennt und jetzt wo man weiss - ja die Tage gibt es einfach

120 I: Jetzt können Sies leichter wegstecken, auch das Wetter...  
 G: Ja, Ja (lacht), dann seicht es halt. Man geht schon nicht mit der gleichen Freude raus zum Arbeiten. Dann regnete es und es hiess: Dort pflanzen! Dann ein Kübel und es dreckte und das - Nein! Dann denkst du an die Kollegen, die jetzt in der Bude am Stahlschweissen sind und dann kommen die am Abend nach Hause und fluchen: Gottverdamm! Heute musste ich  
 125 das und das! Und dann dachte ich mir, also (???) einfach solche Sachen  
 I: Aber nicht wirklich grundlegende  
 G: Nein

130

5. Gab es ein Erlebnis, dass Ihnen gezeigt hat, dass Sie jetzt ein vollwertiges Mitglied sind, „Gärtner“, also Sie von anderen so wahrgenommen wurden?  
 G: Also Aussenstehende? Also in der Familie wurde gesagt: Ja der Gärtner, der weiss schon wie  
 135 I: Von der Familie kam das relativ rasch?  
 G: Ja, schon nach einer Woche Arbeit: (ruft) „Das ist der Gärtner, den musst du fragen!“  
 I: War das ernst gemeint?  
 G: Nein, ironisch! ... Das erste Mal, war glaube ich im zweiten Lehrjahr, da fragte jemand, ob ich bei ihm zu Hause etwas machen kann. Dann sagte ich ihm, ich würde kommen und fragte  
 140 einen vom Geschäft, ob er mir zeigen würde, wie und ob ich das richtig sehen würde, nicht, dass ich etwas mache, was man nachher wieder rausreissen muss und es trotzdem der Gärtner machen muss, oder  
 I: Dann machten Sie es und der war zufrieden?  
 G: Ja

145 I: Und das war ihre erste, selbständige Gärtnertätigkeit?  
 G: Ja, da hatte ich Freude und war stolz – Ich bin ja nicht zu ihm und habe ihn gefragt: Könnte ich etwas für dich machen, er kam zu mir – ich sagte ihm zwar, ich sei noch nicht so sicher aber ich habe Arbeitskollegen, die ich fragen könnte. Er sagte, ja sicher, das sei keine Sache. Das ist etwa hundert Meter von uns entfernt über die Strasse, der kannte uns schon  
 150 I: Und nach den zweiten und im dritten Lehrjahr kam das häufiger vor, dass man Sie schon als Gärtner wahrnahm?  
 G: Ja, ja auch im Betrieb selber, da hatte man eigene Baustellen, da lud einem der Chef aus und sagte: Du machst das und das und ist wieder gegangen. Gemacht, angerufen, kannst mich wiederholen. Rapport schreiben und fertig  
 155

6. Der Chef weiss immer wo's lang geht und ist überhaupt der Beste – war es für Sie immer leicht zu gehorchen?  
 160 G: (lange Pause) nicht immer  
 I: Erzählen Sie  
 G: Ja, was soll ich da erzählen?  
 I: War er der Beste?  
 G: Ja – hat er sich gezeigt, wie wenn er der Beste wäre... oder  
 165 I: Hat er darauf beharrt?

170 G: Manchmal, aber er hat manchmal auch gemerkt, dass er Fehler ...also, er hat drauf beharrt, dann hat er es gemacht und dann hat er gesagt: Oh, das war es ein Scheissdreck! Er hat es erst im Nachhinein eigesehen, er hörte nicht auf die anderen, die ihm sagten, das und das und das, oder er solle doch ein Kalender aufhängen, damit man weiss, wann man die Rasen gemacht habe und der erste Schnitt fällig wäre. Nein, sicher nicht, sicher nicht! Das weiss man doch! Und als man kam war der Rasen so hoch, dass man mit der Sägissee statt dem Rasenmäher – da hat man sich schon gefragt ab dem Chef und gedacht: Wir haben es gesagt. (Schmunzelt)

175 I: Aber dann war er nicht autoritär?

G: Nein, er hat einfach den Vorschlag ins Lächerliche gezogen: Wir brauchen doch keinen Kalender! Also wenn wir das nicht mehr wissen ... und ja, in drei Wochen passiert viel, oder, da kommt immer wieder neues Zeug, dass man im Kopf behalten muss

180 I: Wie ging es Ihnen mit Ihrem Chef und seiner Art?

G: Ja, ich konnte es noch annehmen, so zu sagen, also es gab schon Momente, da ich wütend wurde und dachte Gopferdammi, jetzt drehe ich am Rad, aber

185 I: Aber er hat Sie nicht schikaniert, in dem Sinn

G: Nein, nein, das ist nur im Moment, wenn man sich richtig aufregt, wenn man zum Beispiel an so einen Rasen läuft, dem Chef anruft und sagt, der sei zwanzig Zentimeter: Ja sicher nicht! Sicher nicht! Kommt er schauen, oh, das wussten wir nicht. Dann hast du einen hohen Rasen, es müsste noch in der Zeit liegen, irgendwie ... dann wird man halt mal schnell wütend, aber wir haben es dann gemacht und einen Tag später: Ja, ja, das war ein Scheissdreck

190 I: Aber das war nicht noch fünf Wochen ein Problem zwischen euch. Also, aber es ist nicht Alles auf Pfeifen gerannt

G: Nein, das eigentlich nicht, er hatte schon gewisse Dinge von denen er sagte, das haben wir schon immer so gemacht. Ja früher, da sprangen wir noch von Birke zu Birke beim Bäume schneiden – sagte er –

195 I: Das haben Sie nicht geglaubt? (lacht)

G: Neeeeein, ... geschwungen! Und dann rüber gesprungen! Ja! ... Wir haben's nicht so ernst genommen ... er sei der Einzige, der noch richtig Kräueln könne, jetzt wo man Bodenfräsen hat und alles, er hat immer mit früher verglichen, früher haben wir noch! Und früher ... also, ist gut. Werkzeug gibt es natürlich schon anderes

200 I: Er war also eigentlich nicht sehr autoritär und es gab wenige Situationen bei denen Sie sich auflehnen mussten – oder? Manchmal ärgerten Sie sich über Fehler von Ihm

G: Momol, ich bin schon manchmal hässig geworden, aber nicht so, dass ich ins Magazin gegangen wäre um ihm alle Schande zu sagen

205 7. Wie hat man Ihnen das Handwerk beigebracht? Wurde erklärt, gezeigt, angeleitet, korrigiert ... können Sie mir das beschreiben?

210 G. Ja, nehmen wir das Beispiel Verbundsteine, ja nein irgendwie Rasenrandsteine verlegen, einfach Steine einklopfen, dass sie etwa im Blei sind und etwa (???). In unserem Team hatte jeder seine eigenen Methoden, dann kam ich hin und der sagte: Schauen Sie, ich mache das so! Er hat mir alles erklärt, was er gemacht hat – der Vorarbeiter, der Chef war nie auf der Baustelle, der war immer im Büro – dann sagte er so und so und wie wär's? Dann habe ich

das mal probiert und am nächsten Tag war ich an einem anderen Ort dann hat ein neuer  
gezeigt, wie er es macht, dann kannte ich die Methoden aller und ich habe das draus  
genommen, was mir am leichtesten ging

215 I: Wie war das dann im Zusammenhang mit der Schule? Lernt man da nicht die korrekte  
Vorgehensweise?

G: Es gibt gewisse Normen, die sind einfach da, damit sie da sind (lacht)

I: Das hat Sie nicht weiter irritiert, dass Sie im Betrieb verschiedene Methoden lernten

220 G: Nein, nein, es ist ja ... also, wenn man jetzt an ein Einfamilienhaus denkt, das jemand baut,  
der knapp Geld hat und dann kommen Normen von – ja, da muss man einen Meter Beton  
darunter haben, ob das jetzt nur sechzig ist oder so ... und es kommt auf Gebiet an, ob das  
hoch oder tief ist ...

Unterbruch

225

I: Wir waren dabei, wie Sie zu Ihrer Berufsausbildung kamen und Sie haben mir erzählt, dass  
Sie von verschiedenen Vorarbeitern verschiedene Vorgehensweisen lernten, was Sie aber  
nicht weiter irritierte

230 G: Das ist von Vorbereitung bis Fertigstellung, da gibt es Abweichungen, aber das ist natürlich  
nicht eine komplett andere Vorgehensweise, das Produkt muss ja dann bei allen gleich sein

I: Das war jetzt zeigen ...

G: Ja und ich habe alles probiert und das, was mir dann am ehesten entsprach übernommen  
und seither mache ich es so, wie man's halt macht

235 I: Sie mussten aber weniger die Initiative übernehmen damit Sie etwas lernten, man hat  
Ihnen alles Schritt um Schritt gezeigt

G: Ja, eigentlich schon, also gross selber ... also es gibt schon gewisse Dinge, die die  
Vorarbeiter nicht gut zeigen konnten, also zum Beispiel Baumschneiden, da muss man  
einfach das Gefühl, da muss man etwas drein kommen, bevor man... die Form des Baumes,  
(???), da musste ich immer etwas nachfragen aber mit der Zeit geht das auch tip-top

240 I: Hatten Sie den Eindruck, es war geplant, was man Ihnen zeigte oder war es eher zufällig,  
was Sie lernten?

G: Es ist einfach so: Der Chef hat die Baustellen, da nimmt er den, da den, da den, der könnte  
etwa noch zwei Ausgelernte brauchen, dem würde eigentlich ein Handlanger reichen, ja  
geben wir ihm den Stift mit – so!

245 I: Aber die Übersicht hat er dann ja nicht, was Sie schon gelernt haben, was Sie zum Beispiel  
im zweiten Lehrjahr noch lernen mussten

G: Nein, das war mehr zufällig. Ich habe über die drei Jahre ... vielleicht schon am ersten Tag  
etwas gemacht, was man im dritten Lehrjahr lernt, aber das kann man auch nicht! Im dritten  
Lehrjahr werden die Treppen behandelt, wie man auf der Baustelle eine Treppe macht und  
wenn ich Stift bin und dabei bin ... aber schlussendlich hat man mir alles gezeigt

250

I: Hat das Korrigieren eine wichtige Rolle gespielt, dass die Arbeiten nachher besprochen  
wurden?

G: Gross besprochen eigentlich nicht, einfach noch schnell in drei Sätzen gesagt: Ja das und  
das, darauf musst du noch achten ... und nachher war das eigentlich gut. Wenn es nicht gut  
war haben Sie gesagt: Du hör, das können wir nicht so stehen lassen

255

I: Aber viel kritisiert worden sind Sie eigentlich nicht

G: Nein, eigentlich nicht. Der Chef geht nachher auf die Baustelle und wenn er etwas sagt, sagt er es dem Vorarbeiter und die Vorarbeiter sagen dann den anderen, ja da haben wir das und das nicht so gut gemacht, ... wenn es so wäre! Aber wir sehen selber ob es gut ist oder nicht – wir machen nicht einfach etwas und denken, ja das ist schon gut und gehen nach Hause, dann geht der Chef und sagt: das ist Scheissdreck ihr müsst wiederkommen! Denn man sieht es selber ja auch, ob es gut ist, akzeptabel, man kann mit dem Kunden sprechen, ob es ihm so passt oder nicht, dann kann man's immer noch verbessern. Vorher geht man gar nicht

8. Auf diesen Punkt wollte ich genau noch zu sprechen kommen: Jetzt wissen Sie selber, ob Ihnen eine Arbeit gut gelungen ist... woran merken Sie das?

G: Bei was?

I: Je nach dem, Sie sagen selber, dass Sie sehen, wenn die Arbeit gelungen ist

G: Ja, es muss einfach sauber gearbeitet werden und auch sauber verlassen am Schluss, das Gesamtbild muss ungefähr stimmen und auch in die Umgebung passen und wenn es wirklich schön – wenn es einem selber auch gefällt. Es gibt schon Kunden, die haben einen anderen Geschmack, aber dann fragt man sie und wenn es ihnen gefällt, dann ist gut

I: Ist die Hauptsache, dass es dem Kunden gefällt?

G: Eigentlich schon. Es gibt Kunden, die hatten Wünsche, das würde ich jetzt niemals so machen aber die wollten es so. Ich meine, wenn ich einem Stromer anrufe und sage, ja ich will dort eine Steckdose, dann kann er auch nicht sagen: Nein, die machen wir dort! Weil es ihm dort besser passt

I: Aber es gibt ja schon Sachen – wenn wir jetzt gerade beim Vergleich mit dem Elektriker bleiben – wo der sagen muss, nein, dort können wir nicht, dort hat es Wasserleitungen, oder irgendetwas, das gibt es bei Ihnen als Gärtner auch Kriterien, die der Kunde nicht kennt ...

G: ja, das ist klar aber dann legt man ihm diese ans Herz und erklärt alles: Es ist so ...wir können die Mauer nicht ganz nach vorne nehmen, wir müssen Sie zurückversetzen, ... dann legt man noch ein paar Alternativen hin und eigentlich entscheidet sich die Kunden immer für eine Alternative

I: Und Sie sehen, sagen wir einmal, Sie müssten jetzt als Ausgelernter die Arbeit eines Lehrlings beurteilen, worauf achten Sie dann genau? Sauber, ordentlich ... worauf achten Sie alles?

G: Ja eben, es ist vielseitig, wenn man jetzt – wenn es jetzt ein Verbundsteinplatz ist, dann schaut man auf die Fuge, ob sie gerade ist, oder ob sie wellt, ob die Steine immer flach drin sind – ja eben, ob sauber gearbeitet wurde – ob man sagen muss, ja da musst du noch fünf Zentimeter an betonieren oder drei, damit wir – so ein Riegel wegen dem Rasen – ob er das, was wir ihm gesagt haben, wie er es machen muss, ob er es auch sauber ausgeführt hat, so wie man es ihm gesagt hat und wenn er es nicht so gemacht hat sagt man ihm das, das musst du ändern oder das machst du noch einmal anders – so ist das bei einem Verbundsteinplatz und bei einer Rabatte heisst es: Ja kräule das! Nimm die Steine raus, die Stecken raus einfach, dass es gut aussieht. Ja, es ist eben vielseitig, ja

I: Ordnung, Sauberkeit aber auch einfach die professionelle Arbeit – oder?

G: Ja, ich meine es wird ja von Gärtnern gemacht, man kann ja nicht von einem, der ein Jahr auf Gärtner arbeitete aber nichts lernte, dem kann man ja nicht sagen: Mach mir hier einen

Verbundsteinplatz und dann sieht der besser aus als der von einem Qualifizierten – ich meine für den Preis, für den der Kunde etwas wagt, so zu sagen

305 I: Sie erkennen die professionelle Arbeit und da gibt es bestimmte Sachen, auf die Sie achten – und Sie können mir nicht sagen, worauf Sie achten?

G: Eben, es ist ganz einzeln, bei einer kleinen Mauer schaut man auf die Fugen, eine Kreuzfuge darf man nicht, sollte man nicht, eine Spinnfuge, da laufen fünf Fugen auf einen Punkt, das sieht auch schlecht aus und das fällt einem sofort auf, wenn man auf diesem Beruf  
310 arbeitet und dann merkt man gerade, ja die Mauer ist von einem Gärtner, aber der hat etwas gefaustet, wenn der Rest einigermaßen geht, so kann man das ein wenig einteilen, einen spitzen Winkel sollte man auch nicht, er sollte immer stumpf sein und ja ...bei jedem Projekt ist es etwas anderes

I: Aber es sind ganz bestimmte Sachen, die Sie sehen, wo Sie sofort sehen, ob es professionell  
315 ausgeführt wurde oder nicht und Sie haben das verinnerlicht!

G: Ja

320 9. Hat sich Ihr Schönheitsempfinden durch den intensiven Umgang mit den Materialien (Erde, Wasser, Stein und Pflanzen) und durch die Witterung seit dem Anfang der Lehre verändert?

G: Wenn ich jetzt durch Sursee gehe und dann etwas herumschaue, fallen mir Pflanzen auf – ich hätte mich nie geachtet vorher – ich habe auch, wir haben ein Haus gekauft als ich in der zweiten Oberstufe war hat meine Mutter ein Haus gekauft, dann sind wir umgezogen und ja  
325 ... habe das angeschaut: Ja also! Türe aus, Türe ein. Nachher in der Gärtnerlehre habe ich begonnen die Pflanzen zu lernen, oder, hat man die Pflanzen genauer angeschaut auch vom Boden her, was sie brauchen und alles und nachher mit der Zeit schaut man das anders an und denkt, die Pflanze wächst etwa so viel – man weiss einfach mehr darüber, man schaut einen Menschen ja auch anders an, wenn man etwas Hintergrundwissen hat über ihn, wie er reagiert und wie dass man ...ja ...  
330

I: Jetzt haben Sie von den Pflanzen gesprochen, wie ist es dann mit Stein, Erde oder Wasser?

G: (Pause) vor der Lehre, das Wasser hat man auch einfach gebraucht, einfach zum Trinken und sonst – und jetzt, dass man den Pflanzen Wasser gibt hat man nicht bewusst gemacht, man ging einfach schnell die Pflanzen tränken hinter dem Haus und bei den Gärtnern müssen  
335 wir immer schön schauen, dass alle genügend Wasser haben (schmunzelt) ja, es ist schon etwas anderes und auch bei den Steinen, aber dort ist auch das Hintergrundwissen, wenn man einen Stein anschaut, dann weiss man, wo er gemacht wurde, dass den die Portugiesen zugeschlagen haben, zum Beispiel, oder wie der zugeschnitten ist und dann schaut man das anders an, weil man mehr weiss über diesen Stein, sonst denkt man ja, ein viereckiger Stein.

340 I: Sie mussten sich jetzt ja draussen bewegen bei Witterungen, bei denen man sonst nicht würde: hat Sie das nicht auch verändert?

G: Mol, das habe ich auch ein bisschen an den Kollegen gemerkt, also jetzt, wo es wieder etwas kälter wird, wenn wir raus gehen um zu rauchen oder so, die, die nicht draussen  
345 Arbeiten sagen: Es ist arschkalt! Ja (schmunzelt) nein, es ist einfach, man gewöhnt sich mehr ans Klima: Wenn es jetzt regnen, denkt man: Ja, es regnet noch nicht so sehr. Vorher in der Schulzeit schauten wir aus dem Fenster und dachten: Nein, jetzt raus! Man arbeitet einfach normal, man hat es akzeptiert, das Wetter



I: Sind Sie sicher, dass das nicht auch Ihre Wahrnehmung im Gesamten beeinflusst hat, haben Sie kein Erlebnis, wo Sie sagen können, doch jetzt nehme ich das anders wahr!

350 G: Doch zum Beispiel, wenn ich beim Vater aus der Haustüre laufe und gerade aus, vorher, ja – da ist ein Platz, normal Stein und jetzt ... dort hat es ein bisschen Senkungen, dort könnte man noch etwas schneiden und dort ...

I: So, dass Sie fast etwas machen müssen? Sie können es nicht mehr stehen lassen ...

355 G: Ja, fast, es geht einem auf die Nerven: Äh in dieser Ecke bin ich schon einmal gstürchlet, der ist genau der, den ich schon lange ... aber es kommt dann so viel, irgendwann kann man dann gar nicht mehr alles machen

I: Es stört Sie vor allem wenn es nicht gut gemacht ist

G: Ja, eigentlich schon, (Pause) ausser wenn es mir nicht so passt, weil mein Vater ist bald einmal zufrieden mit der Umgebung (lacht) Heckenschere brrrr (lacht)

360

10. Sie arbeiten jeden Tag mit Werkzeug oder Maschinen und jetzt weiss ich nicht, wie sich ihr Freundeskreis oder ihre Kollegen zusammensetzen aber vielleicht erleben Sie einen Kontrast zwischen denen die das machen, mit Werkzeug und Maschinen arbeiten und denen, die das nicht machen. Merken Sie an sich oder im Kontrast zu anderen, dass Sie sich verändert haben dadurch?

365

G: Durch die Werkzeuge und Maschinen?

I: Ja

370

G: Menschlich?

I: Ich weiss nicht wie

G: Es ist nicht so, dass ich mit Kollegen etwas mache, etwas fauste, man merkt es schon – zum Beispiel von Bänkler – Bäcker – Maurer – Metallbauer – Polymech – allerlei

I: In Ihrem Freundeskreis?

375

G: Ja, wenn man da etwas macht zum Beispiel mit der Motorsäge, dann stehen gewisse im Hintergrund und denken, ja macht ihr das! Noch ein paar dumme Sprüche und dann hat es sich, ja, gross Veränderung? Sie könnten es auch, wenn Sie mehr damit arbeiten würden

I: Ist es mehr die Routine? Die Vertrautheit mit Werkzeug und Maschine?

G: Ja, ja, gross etwas Anderes eigentlich nicht

380

I: Und Ihre Freunde sind nicht alles Handwerker

G: Nein, das sind verschiedene...etwa sechsundzwanzig ist der älteste und siebzehn der Jüngste also, ja eine etwas grössere Gruppe

I: Und die haben alle möglichen Berufe

G: Also es gibt schon ein paar Handwerker, aber dann gibt es auch andere

385

I: Und wie sagen Sie den anderen?

G: Für jeden Beruf gibt es einen Übernahmen: Bäcker oder Stromer aber ...

I: Sie grenzen sich nicht ab

G: Nein, das ist auch gut, wenn ich einen Dauerauftrag machen will auf meinem Konto, schreibe ich schnell meinem Kollegen, der Bäcker ist: zweihundert Franken auf das Konto ab morgen, dann macht er es und wenn er im Garten etwas machen sollte ruft er mir an. So können wir immer alle voneinander profitieren

390

I: Und es ist auch gleichwertig

395

11. Empfinden Sie Ihre Arbeit als kreativ, als Gärtner?

400

G: Noch nicht! Ich wechsle die Stelle und dort ist mehr Umänderung und jetzt in diesem Beruf haben wir mehr Neubau gemacht, das heisst man bekommt den Plan und macht das, was auf dem Plan steht. Nur das Billigste, möglichst viel Beton, also ja ...da gibt es nichts zu entscheiden, man muss einfach das machen und Unterhalt – es gibt drei Abschnitte: Neubau, Unterhalt und Umänderung – Umänderung ist, wenn man sagen kann: Schau da ein Mäuerchen irgendwie und da vielleicht noch ein Pflänzchen etwa so hoch, was sagen Sie? Dann kann man mal anfangen ... ja ich sehe dort das und das ...und mit der neuen Stelle ist eigentlich nur noch Umänderung und Unterhalt

405

I: Und Sie haben also gern den kreativen Teil von diesem Gärtnerberuf?

G: Ja darum bin ich zu ihm ins Magazin und habe ihn gefragt, wie würde das aussehen so in einem Jahr (???), welche Arbeiten sie machen in welchem Gebiet, wie viele Leute, welche Leute, dann hat er es erklärt und ein paar Fotos gezeigt, dann sagte ich, doch, das sind schöne Sachen, wieso nicht

410

I: Schöne Sachen! Finden Sie ihren Beruf schön?

G: Ja

I: Und Sie möchten auch kreativ sein in Ihrem Beruf

G: Ja, am liebsten mit Natursteinen, weil Beton ist nichts Besonderes. Natursteine, die man noch von Hand zuschlägt, nicht gekauft, viereckig

415

I: Wie früher!!!

G: Wie früher (lacht) Nein auch modern mit Eisenblech

420

Herzlichen Dank dafür, dass Sie sich Zeit genommen haben.

### 8.1.8 8. Interview mit Leitfaden für 12 Junggärtner (Zentralschweiz), GFG 1995

Danke, dass Sie für mich Zeit gefunden haben – Ich werde mich kurzfassen, das Interview dauert höchstens 40 Minuten!

Ich mache für die Universität Zürich eine Untersuchung zur Ausbildung der Gärtner und beschränke mich in einer ersten Phase bewusst auf junge Landschaftsgärtner in der Zentralschweiz, welche noch in der Ausbildung stehen oder vor kurzem abgeschlossen haben.

Sie kennen mich als Ihre ABU-Lehrerin - heute geht es aber um Ihre Ausbildung **im Betrieb**.

Ich will nicht die Arbeit Ihres Lehrmeisters hinterfragen, sondern herausfinden, **wie** Sie zum **Gärtner** wurden und inwiefern diese Berufsausbildung Ihr **Schönheitsempfinden** beeinflusst hat.

Ich werde Ihnen jetzt einige Fragen stellen, die helfen sollen dem Gespräch einen roten Faden zu geben - oder möchten Sie vorgängig noch etwas wissen?

1. Zuerst zum Anfang - erinnern Sie sich daran? Lassen Sie sich ruhig einen Moment Zeit...  
In den ersten Wochen im Gärtnerbetrieb (oder beim Schnuppern) sind Ihnen bestimmt Gewohnheiten der Gärtner aufgefallen, Dinge, die für Sie neu und fremd waren, Details vielleicht....

5 G: Es hatte einfach immer alles einen klaren Ablauf, direkt ab der ersten Minute im Betrieb, strickt geregelt alles, wirklich auf die Minute pünktlich und genau. Aber mit der Zeit, nach ein paar Monaten, ist mir dann schon aufgefallen: da harzt es, dort harzt es, da läuft es nicht richtig ab, das war schon interessant am Anfang

10 I: Beschreiben Sie mir das noch genauer: also ein genauer Ablauf, alles war klar, was man der Reihe nach macht ...

G: Es war klar geregelt in welcher Gruppe ich war, wann ich dort bin, an welchem Ort ich bin. Aber es war dann ziemlich schnell so, dass ich um geteilt wurde und doch an einem anderen Ort arbeite und dann hab ich so wie den Faden verloren ab und zu

15 I: Und wenn Sie jetzt sich anschauen, sondern die andern, die Gärtner, wie haben Sie diese wahrgenommen am Anfang?

G: Die Gärtner selber?

I: Waren die auch so geregelt und strukturiert?

G: Die an für sich ein bisschen weniger, es war einfach das System wäre gut gewesen, aber die Umsetzung hat dann nicht mehr so gepasst

20 I: Aha...

G: Aber das ist alles ... es läuft alles so weit

I: Aber die Gärtner selber, wie haben Sie die wahrgenommen? Ist Ihnen an denen etwas aufgefallen?

G: Nicht wirklich

25 I: Nicht?

G: Nein, das ist einfach ...Also gut, ich arbeitete auch ... wir haben selber einen Bauernhof zu Hause, von dem her war es keine extrem grosse Umstellung

I: Für Sie war's keine Umstellung, darum kamen sie Ihnen nie fremd vor...

G: Nein, gar nicht

30 I: .... Sondern es war fast ein bisschen, wie auf dem Betrieb

G: Fast ein bisschen familiär, es war wirklich angenehm

I: Für Sie war es familiär, Sie haben mehr die Organisation beobachtet, die man mit Ihnen machte und die nicht ganz funktioniert hat

G: Ja

35

2. Am Anfang war der Arbeitsalltag für Sie vermutlich hart ... erzählen Sie mir davon ...

40 G: Ja die ersten paar Wochen waren schon strenger und ich war auch wirklich am Abend körperlich kaputt, aber mit der Zeit hat sich das gelegt

I: Jetzt bleiben wir gerade bei diesen ersten paar Wochen, was war genau streng?

G: Das Stehen! Wirklich nur das, einfach den ganzen Tag lang zu stehen. Nach diesen neuen Jahren in der wir in der Schule herumsassen, nichts taten, nur ein bisschen herumschreiben, herumzeichnen – es war wirklich hart, streng gewesen: Es tat einem alles weh am Abend

45 I: Nur das Stehen, oder waren es auch andere Dinge, die eine Umstellung bedeutete?

G: Ja die Zeit am Morgen war halt schon früh, das hiess, ich musste um viertel nach fünf auf

I: Wann begannen Sie zu arbeiten?

G: Dann? Um sechs

I: Ja, das war auch hart und eine Umstellung für Sie, war der Arbeitstag lange für Sie?

50 G: Lang nicht, das war erstaunlich, extrem schnell war der Tag weg, anders als in der Schule, da wartet man, dass es vorbei ist, es in die Pause läutet

I: (lacht) Und sonst war es nicht streng, das Stehen, früh aufstehen

G: Ja gut, es ist halt schon ein schwerer Job, es ist alles streng und schwer, aber sonst ...

I: Aber das waren Sie von Bauernhof her gewohnt, das war nicht wirklich eine Herausforderung für Sie

55

G: Nicht wirklich

I: Und das haben Sie auch so erwartet

G: Ja, das war mir bewusst, ich ging ja zwei Wochen schnuppern und da war mir schon klar, wie das ablaufen wird und dass es streng ist

60 I: Darauf haben Sie sich eingestellt

G: Ja

65 3. Gab es auch Momente, vor allem am Anfang, in denen Sie sich langweilten?

G: Ja, da gab es schon gewisse Momente, wo's einfach immer die gleiche Arbeit war über längere Zeit ...

I: Sagen Sie mir, was mussten Sie machen?

70 G: Mal einen Tag lang nur Verbundsteine legen und ja das ist halt so null acht fünfzehn, und das ist, das gehört halt dazu

I: Ja

G: Das war halt langweilig aber ja

I: Und wie sind Sie mit dieser Langeweile umgegangen? Sind Sie sich auch manchmal überflüssig vorgekommen oder deplatziert?

75 G: Ja, das gab es manchmal, weil ich die Arbeit nicht begriff oder in dem Sinn noch nicht oft ausgeführt habe, dass sie es dann lieber selber machten, weil äh ...  
 I: Erklären Sie mir das, das ist spannend...  
 G: Es war etwas, dass ich gerne schon selber gemacht hätte, da liessen sie mich dann nicht machen, weil, wenn ich es vermasselt hätte, das wäre dann schon nicht so gut gewesen. Zum  
 80 Beispiel bei der Kundin schon von Anfang an Rosen zu schneiden, weil ... diese Kundin ist so heikel mit ihren Rosen, dass ich das sicher nicht machen durfte. Dann kam ich mir schon überflüssig vor, habe einfach zusammengeräumt und zusammengeputzt und ein bisschen den Stiften Job gemacht, halt  
 I: Und der war nicht so spannend am Anfang ...  
 85 G: Nein, der ist nicht so spannend. Mit der Zeit wurde es besser, dann durfte ich selber Rosen schneiden und machen und ...  
 I: Und bei den monotonen Arbeiten, ... können Sie jetzt besser mit monotonen Arbeiten umgehen?  
 G: Ja, viel besser!  
 90 I: Können Sie mir erklären, weshalb Sie jetzt besser damit umgehen können?  
 G: Nicht wirklich, es ist einfach so! Es ist ja meditativ das Ganze, es ist so  
 I: Interessant, erzählen Sie mehr...  
 G: Ich weiss nicht, wie ich Ihnen das erklären soll, das ist schwierig. Am Anfang hat es mich schon gelangweilt, so auf der Anlage und der soll haltmachen und jetzt ist es noch schön,  
 95 wenn man etwas Eintöniges machen kann und nicht die ganze Zeit Abwechslung und hin und her-, das ganze Trallala, das gefällt mir - mit der Zeit und ich habe das noch ganz gerne  
 I: Beschreiben Sie mir, mit welcher Arbeit kommen Sie in dieses Gefühl, das Sie beschreiben als fast meditativ?  
 G: Es ist jetzt fast blöd – aber jäten, mir gefällt das noch, obwohl das niemand gerne macht,  
 100 es ist ja wirklich eine doofe Arbeit an und für sich, aber mir ist das egal, ich mache das noch gerne  
 I: Ja, das ist nicht blöd, das ist sehr interessant  
 G: Ja?

105

4. Vielleicht hatten Sie auch Zweifel – am Beruf, wo Sie dachten – also nein!  
 G: Jaaaa, nicht wirklich, das ist einfach .... schlecht bezahlt, aber sonst... daran zweifle ich schon, es ist so Himmel traurig in diesem Beruf so weiter zu machen, ohne Weiterbildung  
 110 oder sonst; das hat keinen Sinn!  
 I: Aha...  
 G: Der Verdienst ist zu gering und für die Arbeit, die man leistet, ist es miserabel, muss ich sagen  
 I: Darum haben Sie, so quasi mit Hinblick auf die Zukunft...  
 115 G: Ja, genau  
 I: Haben Sie weniger Zweifel daran, was er ist der Gärtner, sondern, was er bedeutet in der Gesellschaft, hab ich das richtig verstanden?  
 G: Richtig!  
 I: Können Sie dazu mehr sagen? Hat das auch etwas mit Ihrer eigenen Einschätzung zu tun?

- 120 G: Ja, das ist schwierig in diesem Beruf ... es macht keinen Sinn, das ganze so weiterzuziehen bis 65 ist eh nicht möglich, - körperlich nicht möglich  
I: sicher ..  
G: Nein, das merke ja ich schon, wie ich Rückenschmerzen habe, das ist sicher nicht gut: bis 30/40 wäre es kein Problem, aber nachher, ich glaube nicht, dass das dann noch etwas ist
- 125 I: ok... das heisst, Sie machen jetzt zwar diese Ausbildung aber Sie sind sich bewusst...  
G: ...dass ich nachher noch etwas Anderes machen werde  
I: Dass Sie ganz sicher sogar daraus etwas Anderes machen werden, oder wäre es dann etwas grundsätzlich Anderes?  
G: Es muss nicht grundsätzlich anders sein, es kann auch sein, dass ich einfach die
- 130 Polierschule mache oder etwas in die Richtung, das kann schon sein...  
I: Ja, ja ... und dies nicht wegen dem Beruf selber, sondern wegen den Rahmenbedingungen des Berufes, der Lohn und auch... – und dies trotz der Maschinen, die eingesetzt werden?  
G: Ja, natürlich, es gibt halt viele Orte, die für Maschinen nicht zugänglich sind, wo es nicht möglich ist diese einzusetzen, weil es zu klein ist oder von der Umgebung...
- 135 I: Das gab Ihnen schon zu denken, schon während der Ausbildung, wo Sie beginnen weiter zu denken ...da muss ich weiter gehen ...  
G: richtig, ja
- 140
5. Gab es ein Erlebnis – schon während der Ausbildung - dass Ihnen gezeigt hat, dass Sie jetzt ein vollwertiges Mitglied sind, ein „Gärtner“ und wurden Sie auch so wahrgenommen, vielleicht von Aussenstehenden, Kunden, auf einer Baustelle, vielleicht sogar Gärtner genannt?
- 145 G: Ja sicher  
I: Erzählen Sie mir ein Beispiel?  
G: Beispielsweise, da steht man an der Strasse und schneidet die Hecke und die Leute kommen vorbei und fragen: „Ah, Sie sind Gärtner, was machen Sie da, können Sie mir nicht erklären, was das ist und wie das funktioniert...“ es gibt diverse Beispiele, ja
- 150 I: Aha...  
G: Letztthin fragte mich einer, wie man Forsythien schneidet und so weiter, es gibt wirklich viele Begegnungen...  
I: ... wo Sie als Gärtner wahrgenommen werden ...  
G: Ja, genau ...
- 155 I: Ist das für Sie angenehm?  
G: Ja, das ist wirklich angenehm...  
I: Sind Sie stolz auf Ihren Beruf?  
G: Ja, sicher – ja!  
I: Und es freut Sie, wenn man Sie als Gärtner wahrnimmt, sogar als Gärtner bezeichnet, ja
- 160
6. Ich habe da eine provokative These formuliert und Sie müssen mir sagen, ob das für Sie zutrifft: Der Chef weiss immer wo's lang geht und ist überhaupt der Beste – war es für Sie immer leicht zu gehorchen?
- 165

G: Ha (lacht), nein überhaupt nicht! ... Weil viele Ansichten teile ich überhaupt nicht mit ihm  
I: Ist er so ein Chef?  
G: Ja, er würde am liebsten über alles die Hand halten, aber das ist halt nicht möglich, wir sind zu viele Leute...

170 I: Wie viele sind Sie dann?  
G: 35 und...  
I: Und er hat nicht Strukturen, die ...  
G: Doch, genau. Er ist der Hauptchef, ihm gehört das Ganze, dann haben wir noch zwei

175 Untergeordnete und die leiten die Baustellen an und für sich, aber er hat eine eigene Baustelle für sich aber an und für sich hat er ein Auge über das Ganze – am Liebste würde er es alleine machen!!  
I: Sicher, ha ha ha (lacht) jeden Einzelnen persönlich überwachen quasi?  
G: Ja genau .... Ja, aber er macht eine super Sache!  
I: Ja?

180 G: Im Geschäft ... Es läuft gut  
I: Ja, er ist wirklich sehr präsent ...auch bei der Arbeit, und spüren Sie auch seine Fachkompetenz?  
G: Ja, sicher  
I: Er ist ein richtiger Gärtnermeister und nimmt die Aufgabe als solche war

185 G: Ja  
I: Und wie war das jetzt für Sie, hatten Sie nie Mühe mit dem Gehorchen?  
G: Ja, an und für sich eben ab und zu schon  
I: Erzählen Sie mir davon, welche Situationen gibt es da...  
G: Ja, Situationen, die nicht nötig wären... (???)

190 I: Geht er dann den Sachen auf den Grund?  
G: Zuwenig, er flucht dann, es läuft schon nicht immer ganz so rund, wie es sollte – und das finde ich schlecht  
I: Sie hätten es gerne besser organisiert?  
G: Ja genau ... aber da können wir nicht wirklich etwas dafür, das kommt von der Bauleitung,

195 die lässt schleifen, denen sollte man mehr aufhocken  
I: Ja  
G: Er sollte mehr sagen, so und so läuft es –in den Bauleitungssitzungen – und sonst soll er sagen, wir kommen erst in einem Monat, fertig, dann sollen sie es soweit vorbereiten, dass wir wirklich arbeiten können und ...

200 I: Ah, ich verstehe, der Chef soll besser abklären, mit der Bauleitung, wenn er den Auftrag bekommt, damit Ihrer besser organisiert ist von Anfang an  
G: Ja, genau. Es gab einfach Baustellen, da sind wir zwei dreimal hin und mussten wieder ab zügeln und das kann nicht sein  
I: Ja, und da haben Sie Mühe mit dem Gehorchen, weil Sie den Sinn nicht sehen?

205 G: Ja genau, einen Tag auf die Baustelle, wofür? Das ist eine grosse Baustelle an der wir besser eine Woche später etwas gemacht hätten. Aber das wurde nicht abgeklärt, wir mussten hin und um neun wieder weg, da waren Vorbereitungsarbeiten nicht gemacht - das hat der Untergeordnete des Chefs nicht abgeklärt.  
I: Ja, das sind Managementstrukturen, die auch Reibungen ergeben

210 G: Ja

I: Sie wehren sich dagegen, sinnlos herumgeschickt zu werden, aber wenn der Auftrag dann kommt, vielleicht auch mit Plan, dann haben Sie keine Mühe, auch nicht mit den Qualitäten des Chefs, seiner Beurteilung Ihrer Arbeit

G: Ja, sicher, das ist gut

215

7. Wie hat man Ihnen das Handwerk beigebracht? Wurde erklärt, gezeigt, angeleitet, korrigiert ... können Sie mir das beschreiben?

220

G: Ja richtig, das wird uns im Betrieb Tag für Tag wirklich alles super erklärt und wir haben sogar einmal im Monat eine zusätzliche Lehrlingsausbildung, speziell für uns, das ist ein Samstagmorgen, wo wir die Pflanzenkenntnis anschauen, oder Mauern und Gefälle, alles Mögliche, da können wir selber kommen und sagen wir hätten gerne das und das

I: Und dann organisiert das der Chef, oder?

225

G: oder er macht das sogar selber

I: Selber?

G: Ja, das hat es auch schon gegeben

I: So ein grosses Geschäft mit 35 Personen und der Chef kommt selbst - wow!

G: oder übergibt es einem Vorarbeiter, das ist meistens der Fall

230

I: Und das ist am Samstagmorgen, zusätzlich, einmal im Monat

G: Ja und das ist vertraglich sogar geregelt

I: Sogar - gut und da geht es um die Spezialthemen und in der tagtäglichen Arbeit, wie läuft's da?

235

G: Da wird es mir direkt gezeigt und erklärt, so und so funktioniert es und ich muss es natürlich anschliessend durchführen

I: Und dann wird es beurteilt, angeschaut

G: Genau

I: Und damit haben Sie neue Anleitungen, wie Sie's besser oder korrekter machen können

G: genauso

240

I: ist das immer eine eins-zu-eins Betreuung?

G: So gut wie

I: Da ist immer jemand, der zu Ihnen schaut und die Arbeiten mit Ihnen angeht?

G: zum grössten Teil, ja

I: Das ist eigentlich eine optimale Situation für Sie, oder wie empfinden Sie das?

245

G: Ja, das ist wirklich eine optimal, eine super Sache. Klar gibt es auch Aufträge, da wird am Abend erst kurz darüber geschaut, aber sonst

I: Das scheint ja optimal!

250

8. Können Sie jetzt schon selber beurteilen ob eine Arbeit gut gelungen ist? Haben Sie den Beruf so weit verinnerlicht, dass Sie wissen, wann der Vorarbeiter oder der Chef mit Ihnen, mit Ihrer Arbeit zufrieden ist?

G: Das würde ich doch sagen

255

I: Woran merken Sie das? Worauf achten Sie da?

G: Auf gewisse Aspekte



I: Nennen Sie mir diese

G: Ja ...das merkt man einfach, ... das sieht man, das weiss man sofort. Das da sieht gut aus und sonst kommt blöde gesagt die Bleiwaage drauf und wenn's nicht stimmt, dann ... ja

260 I: Also ein Teil ist, man sieht es

G: Man sieht es, genau

I: Und hat es auch etwas damit zu tun, wie Sie es gemacht haben, also mit dem Prozess?

G: Sicher auch

I: Können Sie mir dazu noch etwas sagen?

265 G: Ja, man merkt es einfach ... das ist schwierig zu sagen, .... das ist ein strikter Ablauf, dass es eigentlich kaum schief gehen kann... also, es ist wirklich alles präzise und dann .. es kann fast nichts schief gehen dabei

I: Also, ein Teil ist, wenn Sie wissen, dass Sie genau den Ablauf eingehalten haben und dann am Schluss das Endprodukt genauso aussieht

270 G: Genau, wie es sein sollte...

I: Dann können Sie praktisch sicher sein, dass Sie diese Arbeit gut ausgeführt haben

G: Ja, richtig

I: Das wissen Sie bei jeder Arbeit, kennen Sie diese Kriterien

G: So gut wie, ja

275 I: Im dritten Lehrjahr, und das gibt eine gewisse Sicherheit, nehme ich an

G: Ja, ja (sehr bestimmt) es wird je länger je besser, das wird immer sicherer das Ganze und auch genauer natürlich und ... ja

I: Das ist dann schon eine Kompetenz, auf die Sie sich stützen

G: ja .... Genau

280 I: mmhh... es würde mich schon noch interessieren, was man denn genau sieht! Können Sie mir nicht sagen, worauf ein Gärtner schaut?

G: Also, wenn ich einen Baum setze, dann sehe ich ja, ob der „schepps“ drin steht oder gerade ...so mein ich das, das ist halt eine Ansichtssache

I: Und das hat man Ihnen alles gezeigt, das sind quasi Normen, die Sie kennen

285 G: Ja, genau

I: ok ... jetzt äh

290 9. Hat sich Ihr Schönheitsempfinden durch den intensiven Umgang mit den Materialien (Erde, Wasser, Stein und Pflanzen) und durch die Witterung verändert?

G: Beispielsweise das Wetter, das macht mir jetzt nichts mehr aus, zuvor, wenn es regnete, schlecht Wetter war, ging man natürlich rein, ja ...aber jetzt spielt das keine Rolle: entweder es regnet oder schneit, man zieht sich einfach entsprechend an – man ist nicht mehr so weich, sag ich einmal wie früher

295 I: Ja ... und wie ist es mit den Materialien, haben Sie ein anderes Verhältnis zu Erde?

G: Einfach einen anderen Bezug jetzt halt

I: Beschreiben Sie

300 G: Zuvor war Erde, ja, es wächst etwas darin und fertig, oder und jetzt ist es wie man es verwendet an und für sich ... was man daraus machen kann, ...wie man es gestalten, verformen und ...und weiss der Teufel was alles

I: Ja

G: ... Nein, das ist jetzt ganz was Anderes, man schaut es ganz anders an ... das hat sich sehr verändert

305 I: ...Oder der Stein?

G: Der Stein auch! Zuvor war es einfach ein Stein, jetzt kann man den bearbeiten... und, man sieht mehr darin, als zuvor, da war es einfach Stein, ein Klotz und fertig. Jetzt sieht man darin eine (????Humere???) oder sonst was ... eine Pflasterung, was auch immer

I: Und am Extremsten ist es vermutlich bei den Pflanzen, der Unterschied

310 G: Ja, genau! Jetzt sieht man wirklich von Tag zu Tag wie sich die Pflanze verändert, man sieht den Zustand, Sommer Winter, Herbst und Frühling, man sieht wirklich alles. Zuvor schaute man hin, ja, sieht etwas anders aus aber jetzt wird das richtig wahrgenommen: Jetzt sieht man, wie das Laub fällt an und für sich ... das ist schon speziell

315 I: Mmmh ... und hat das auch sie verändert, wenn Sie zum Beispiel Musik hören, hat das Sie verändert?

G: Ich habe einfach eine andere Wahrnehmung, jetzt in dem Sinn

I: Wie merken Sie das?

320 G: Wenn ich zum Beispiel durchs Dorf gehe, mir das Ganze anschau, dann beobachte ich anderes als nur die Häuser, dann schau ich die Gärten an... ums Haus und sehe: ah, da ist etwas krank, man schaut das ganze anders an .... und man sieht an vielen Orten den Aufwand der betrieben wird erst jetzt, wo man zuvor dachte, ja gut

I: Es hat Sie verändert, ja

325

10. Ein anderer Ort an dem ich vermute, dass sich Ihre Wahrnehmung verändert hat, ist durchs Werkzeug. Sie arbeiten jeden Tag mit Werkzeug oder Maschinen, was bedeuten Ihnen diese?

330 G: Die Maschinen selbst nicht sehr viel, ich fahre nicht gerne mit den Maschinen und arbeite auch nicht gern damit, das ist mir fremd. Ich habe lieber Werkzeug in der Hand, damit kann ich richtig arbeiten, nicht so Baggerli, das Zeug herumschaufeln

I: Sie ziehen Werkzeug vor, was schätzen Sie daran?

G: Das man es spürt. Bei der Maschine da sind es einige Knöpfe, die man hin und her drückt und macht und sonst kann man es mit den Händen greifen und etwas damit machen – richtig, das gefällt mir

335 I: Gefällt ihnen das Werkzeug?

G: Mir gefällt das, ja

I: Pflegen Sie es, ordnen Sie es, schauen Sie es an, sammeln Sie?

340 G: Nein, das nicht, nein, man braucht es einfach, es ist Verbrauchsmaterial, man braucht es zum Arbeiten und fertig. Klar wird es geputzt und gemacht aber wenn man das Werkzeug anschaut, so im Schnitt sieht es nicht so gut aus, natürlich (lacht)

I: Ihres, oder das im Betrieb?

G: Allgemein jetzt

I: Ja

G: Es ist einfach Verschleissmaterial, böß gesagt

345 I: Für Sie auch, Verschleissmaterial, das Werkzeug

G: Ja, eigentlich schon

I: Und wenn Sie sich jetzt mit gleichaltrigen Freunden vergleichen, die nicht in einem Handwerk arbeiten – haben Sie solche?

G: Jaa...

350 I: Merken Sie, dass Sie das Arbeiten mit Werkzeug, auch im Vergleich zu Gleichaltrigen, verändert hat? Was stellen Sie da fest?

G: Es ist ganz lustig, nur schon, wie gewisse Leute das anpacken, das Ganze, nur schon ein Regal aufzubauen oder sonst was, ich gehe hin und mache und sie ... sind da, die Gebrauchsanweisung und äh, oh, äh ... Nein, das ist ganz interessant

355 I: Und wie fühlen Sie sich im Vergleich zu diesen? Wie empfinden Sie die Anderen?

G: Mhh, das ist, wie soll ich das sagen, ... ich bin der Arbeiter und Sie halt die Studierenden, blöd gesagt...

I: Das sind die Kategorien?

360 G: Ja, genau, .... und man merkt halt, dass Sie noch nie etwas gearbeitet haben oder sonst was. Das merkt man richtig, dass der nur in der Schule war

I: Und wie nehmen Sie in wahr?

G: Ganz normal, wie jeder andere an und für sich, aber man merkt halt schon, dass das nicht einer ist, der draussen arbeitet oder etwas körperlich macht

I: Aber trotzdem können Sie mit ihm befreundet sein

365 G: Ja, natürlich, die meisten sogar...

I: Das ist nicht irgendwie ein Problem für Sie oder ein Punkt für Auseinandersetzung?

G: Nein, überhaupt nicht. Mit den Handwerkern das ist gut und schön, aber es ist mir ein bisschen ... zu beruflich bedingt das Ganze ... dann will ich das, ja meine Clique ist in einem anderen Bereich tätig, ich habe eigentlich wenig Kollegen, die in einem Handwerk tätig sind

370 I: Ja?

G: Weil ich das etwas abgrenze von einander

I: Wenn Sie mit anderen Handwerkern zusammen wären, wäre es für Sie wie bei der Arbeit – ist es das?

G: Ja, wenn ich Feierabend habe, dann ist das Arbeiten ...

375 I: Möchten Sie etwas Anderes hören, mit anderen Sachen Kontakt haben im Leben

G: Richtig

I: Das verstehe ich

380

11. Empfinden Sie Ihre Arbeit als kreativ?

G: Extrem!

I: Erzählen Sie, was daran ist kreativ?

G: Alles wirklich, es ist egal, was man macht, man verändert etwas!

385 I: Ja

G: Es ist sogar, wenn der Gärtner kommt wird es schöner mit der Zeit. Der Gärtner ... Ich vergleiche das immer gerne mit dem Maler, wenn der Maler kommt ist ... wird es hässlicher, am ersten Tag ist es wunderschön, dann nimmt es ab und ab. Beim Gärtner ist genau das Gegenteil der Fall: Wenn der da gewesen ist, dann sollte es erst richtig schön werden – zum Beispiel es gibt Pflanzen, die gesetzt werden, die sind nicht von Anfang an schön, die werden erst mit der Zeit schön. .... Das gefällt mir so an diesem Beruf, das ist das wirklich Schöne an diesem Beruf.

390

I: Erzählen Sie mir mehr, das ist sehr interessant, dass es etwas Aufbauendes ist, es mehrt?

395 G: Genau, sobald man dort gewesen ist, wird es immer besser und schöner und es verändert sich mit der Zeit  
 I: Aha, ... Ihnen gefällt auch das etwas ... unberechenbare der Natur?  
 G: Ja, wie das nachher kommt, weiss man nie genau. Wenn man die Pflanzen setzt, kann es sein, dass manche nicht wachsen andere hingegen extrem, das verändert sich mit der Zeit, das gefällt mir so extrem  
 400 I: Mmhh, und dass es auch wie einen längeren Zeithorizont hat?  
 G: Es geht immer weiter  
 I: Das finden Sie spannend, gehen Sie manchmal schauen?  
 G: Wir sind immer wieder in den Gärten, die wir gemacht haben, wir haben dort auch meist einen Dauerauftrag, dass wir durchputzen, oder sonst was – das ist wirklich schön zu sehen  
 405 I: Das sind die Aufträge, die sie am Liebsten haben  
 G: Genau  
 I: Wo Sie wieder vorbeigehen können um zu schauen, was ist aus diesem Garten geworden...  
 G: Ja, genau  
 410 I: Und ist ihr Beruf schön?  
 G: Schön ja,  
 I: Was ist schön daran?  
 G: Alles  
 I: (lacht) – das ist ein begeisterter Gärtner!  
 415 G: Ja, sicher!!  
 I: Alles?  
 G: Sicher gibt es kleine Arbeiten, die nicht so toll sind, aber da macht man am nächsten Tag wieder etwas Anderes und dann ist es vergessen aber das ist wirklich ein schöner Job und an und für sich empfehlenswert für jeden, dass er das einmal gemacht hat aber auf die Dauer ...  
 420 I: Was finden Sie, lernt man speziell am Gärtner?  
 G: Es ist etwas fürs Leben, man hat gearbeitet, richtig was gemacht und nicht einfach nur ein Leben lang im Büro gesessen. Dass jeder mal gesehen hat, wie hart das sein kann. Dass jeder bei richtig bösem Wetter draussen gepickelt und geschaufelt hat und das Ganze gesehen hat  
 I: Verstehe ich das richtig? Wie „geerdet?“  
 425 G: Ja, genau! Ja...  
 I: Super Schluss!  
 430 Herzlichen Dank dafür, dass Sie sich Zeit genommen haben.

## 8.1.9 9. Interview mit Leitfaden für 12 Junggärtner (Zentralschweiz), GFG1996

Danke, dass Sie für mich Zeit gefunden haben – Ich werde mich kurzfassen, das Interview dauert höchstens 40 Minuten!

Ich mache für die Universität Zürich eine Untersuchung zur Ausbildung der Gärtner und beschränke mich in einer ersten Phase bewusst auf junge Landschaftsgärtner in der Zentralschweiz, welche noch in der Ausbildung stehen oder vor kurzem abgeschlossen haben.

Sie kennen mich als Ihre ABU-Lehrerin - heute geht es aber um Ihre Ausbildung **im Betrieb**.

Ich will nicht die Arbeit Ihres Lehrmeisters hinterfragen, sondern herausfinden, **wie** Sie zum **Gärtner** wurden und inwiefern diese Berufsausbildung Ihr **Schönheitsempfinden** beeinflusst hat.

Ich werde Ihnen jetzt einige Fragen stellen, die helfen sollen dem Gespräch einen roten Faden zu geben - oder möchten Sie vorgängig noch etwas wissen?

1. Zuerst zum Anfang - erinnern Sie sich daran? Lassen Sie sich ruhig einen Moment Zeit... In den ersten Wochen im Gärtnerbetrieb (oder beim Schnuppern) sind Ihnen bestimmt Gewohnheiten der Gärtner aufgefallen, Dinge, die für Sie neu und fremd waren, Details vielleicht....

5 G: Es war komplett neu, jetzt von Sekundarstufe ins Berufsleben einzusteigen, auch wie man dort spricht, das war alles ganz neu, dass es vor allem viel freier ist draussen beim Arbeiten, das ist mir aufgefallen. Mehr Freiheiten und mehr Spass, das ist mir aufgefallen ...

I: Und an den Gärtnern selber? Sagen Sie noch etwas zu dieser Freiheit und Spass, wie haben Sie das empfunden, wo ist Ihnen das aufgefallen?

10 G: Ja, beim Arbeiten selber, so Sprüche dazwischen – fünf Minuten mal schnell hin stehen – ja, tönt jetzt blöd – schon streng arbeiten, aber auch mehr Pausen, etwa so. Mehr Pausen machen

I: Ist es auch ein anderer Umgang miteinander?

G: Ja, sicher. Es ist mehr kollegial der, Umgang

15 I: Und Sie haben es als frei empfunden?

G: Ja, ich war eh so der Typ, der etwas Mühe hatte in der Schule und mit den Lehrpersonen und darum war ich sehr froh, als ich aus der Schule war und dann hat das mir eh gepasst, dass man etwas freier ist, als in der Schule

I: Sie haben den Einstieg in die Lehre als Befreiung empfunden?

20 G: Ja

I: Und die Gärtner an sich, können Sie mir dazu noch etwas sagen, wie haben Sie sie ausgewählt? Was hat Ihnen daran gefallen?

25 G: An den Menschen selber eigentlich nichts, der Beruf hat mir einfach gepasst: das Arbeiten draussen, körperlich, das hat mir Spass gemacht. Ich ging in einem Betrieb schnuppern, wo ich einen Kollegen kannte und da hat es mir umso mehr gepasst und dann ...

I: Aber der Gärtner selber

G: Nein, da könnte ich jetzt nicht - ob jemand Polymech oder so, es kommt nicht so auf den Typen an. Man kann nicht sagen, das ist jetzt ein Gärtner. Ich kann das zumindest nicht.

30 Vielleicht die Umgangssprache ist etwas rauer, halt mehr Bausprache, aber sonst ... es wird hin und wieder geflucht

I: Und das ist Ihnen nicht aufgefallen, als Sie neu dazu stiessen?

G: Also aufgefallen nicht, ich fand das in der Schule eher lustig, wie die immer alle so anständig und brav waren

35 I: Eben, als Befreiung haben Sie es empfunden

2. Am Anfang war der Arbeitsalltag für Sie vermutlich hart ... erzählen Sie mir davon ...

40 G: Ja, daran kann ich mich gut erinnern, einmal beim Schnuppers da mussten wir eine Böschung nebenan mähen und das Grüngut die Treppe hinauftragen – das war sehr – das war schon krass, da bin ich am Abend nach Hause, habe gegessen und bin schlafen gegangen. Aber man gewöhnt sich daran mit der Zeit

I: Sind Sie darauf vorbereitet gewesen?

45 G: Nein, ich habe schon gedacht ... es ist ja logisch, dass es strenger ist als im Schulzimmer – vorbereitet, nein. Sport mache ich sonst auch! Es ist sicher leichter gegangen als für einen, der sonst keinen Sport macht

I: Und vom Umfeld her, dass man Sie darauf hingewiesen hat oder so

50 G: Ja das schon, kannst dann gut schlafen heute Abend, weisst was du gemacht hast am Abend, das hört man natürlich immer. Aber da gab's auch Tage, da war ich noch fit am Abend

I: Können Sie sagen, wie lange etwa diese körperliche Anpassung dauerte

G: Ja, wie lange? Vielleicht zwei, drei Wochen waren das etwa

I: Also sehr schnell für Sie, erstaunlich schnell

G: Ich habe mich schnell...

55 I: Können Sie sagen, woran das lag?

G: An der Motivation, das kann sicher ein Punkt sein, oder auch ob man sonst eher sportlich ist

I: Welche Sportarten haben Sie denn gemacht?

G: Ich? Fussball und Fitness

60 I: Ja, ja, ok

3. Gab es auch Momente, wenn wir die Lehre anschauen, in denen Sie sich langweilten?

65 G: Ja, das gab's schon

I: Erzählen Sie, wann war es für Sie langweilig?

G: Langweilig war es zum Beispiel, wenn man den ganzen Tag – du bist halt noch Stift – danebenstehst und zuschaust: Bring mir das, bring mir das! Es gab schon so Tage, da dachte ich nein ...

70 I: Also nicht eine monotone Arbeit, mehr das Zuschauen

G: Das natürlich auch, aber monoton kommt dann auch noch dazu. Zum Beispiel auf der Baustelle, auf der wir jetzt – das gibt es auch, jetzt noch im zweiten, dritten – da sind wir zwei, drei Monate nur am Verbundstein legen und mit der Zeit hat man das natürlich auch gesehen

75 I: Und ist das am Anfang, wenn man monotone Arbeiten machen muss anders als nachher, kann man sich anders darauf einstellen?  
 G: Nein, ich denke, es wird nur noch schlimmer  
 I: Es ist für Sie sogar noch schlimmer jetzt? Ok ...und gab es auch Momente, in denen Sie sich überflüssig vorkamen?

80 G: Ja, vielleicht ein, zweimal, aber gross überflüssig nicht  
 I: Man konnte Sie immer einbeziehen...  
 G: Ja  
 I: Und deplatziert? Also, dass Sie dachten, was machen die Gärtner da?  
 G: Nein

85 I: Sie haben sich nie innerlich distanziert?  
 G: Nein ... vielleicht vom Verhalten eines Typen  
 I: Beschreiben Sie  
 G: Vielleicht, nur schon das Autofahren eines Typen, wenn er die ganze Zeit ausruft und immer am Übersäuern ist, da fragst du dich manchmal schon, muss das jetzt so sein, dass der so reagiert ...aus einer Mücke einen Elefanten macht. Aber das ist ja von Typ zu Typ unterschiedlich – der eine ist so, der andere so ...

90 I: Manchmal ein Teil des sozialen Verhaltens, die Leute in diesem Beruf haben ... das ist schon nicht das Ihre, das möchten Sie nicht so haben  
 G: Also ich würde nicht so reagieren auf diese Situation

95 I: Sie finden es unangemessen  
 G: Ja, aber das ist jetzt einfach, das war ein Typ, aber der war auch bekannt dafür, dass er übersäuert - aber, der ist nicht mehr dabei  
 I: Also ausfällig wird, ja, das ist nicht nötig ...

100

4. Hatten Sie auch schon Zweifel am Beruf?  
 G: Ja, es gibt schon so Situationen  
 I: Was sind das für Situationen? Ganz ehrlich

105 G: Ja, das ist zum Beispiel, wenn man in den Arbeitskleidern im Bus sitzt, da habe ich schon gemerkt - also in dreckigen, leicht dreckigen Kleidern - und der Bus ist vollgestopft aber neben einen Arbeiter sitzt man nicht gerne hin, so einfach – tut man ein bisschen ...  
 I: Das Image?  
 G: Ja, genau, das habe ich schon gemerkt – nicht, dass ich jetzt gegen den Beruf, aber das hat mir wehgetan – so dargestellt zu werden, als hätte man nichts in der Birne und Bauarbeiter ...

110 das ist ein Vorurteil, das merke ich schon ... das ist schade, die meisten denken einfach Gärtner, das ist etwas Rasenmähen...  
 I: Und andere Aspekte dieses Berufes? Die körperliche Belastung oder der Lohn  
 G: Ja, der Lohn ist jetzt etwas besser geworden und in meinem Unternehmen ist der Lohn sowieso mehr als bei einem normalen Gärtner und darum ist das für mich nicht so ein grosses Problem und die körperliche Belastung, Rückenschmerzen, ewig will ich das schon nicht machen da auf dem Bau draussen sein, aber das ist eine Ausbildung, das kann man schon fünf sechs Jahre machen, vielleicht noch den Polier und dann kann man immer noch ins Büro gehen, also fix draussen bleiben will ich nicht, das ist klar, aber

115

120 I: Das ist für Sie nicht ein Zweifel am Beruf, eher eine Laufbahn

G: Ja

I: Aber das Image, ist eher ein Thema. Haben Sie darüber auch in Ihrem Freundeskreis gesprochen? Gibt es da eine Haltung dazu?

125 G: Ich hab mal einer Kollegin, fast Freundin, die war in der Kanti – die hatte so Vorurteile, ich muss das und das können und ihr müsst nur – lächerlich, also mit der habe ich jetzt nichts mehr zu tun. Es gehört sich auch nicht, so dumme Vorurteile zu haben. Klar hat sie ein gewisses Allgemeinwissen, aber darauf kommt es nicht an und mit den Kollegen haben wir auch schon darüber gesprochen und die sagten, es ist schade, dass man so Vorurteile hat – sie kennen mich ja anders als was man von aussen sieht –

130 I: Und von ihrer Familie, den Eltern her?

G: Nein, nein

I: Gut, weil das wäre für Sie dann ein grosses Problem

G: Ja, sicher – nein, von ihnen werde ich unterstützt

135

5. Sie kommen jetzt ja langsam zum Abschluss Ihrer Ausbildung. Gibt es ein Erlebnis, dass Ihnen gezeigt hat, dass Sie jetzt ein vollwertiges Mitglied sind, nicht mehr „der Stift“, sondern Gärtner?

140 G: Ja, jetzt auf dieser Baustelle kann ich immer - das ist eine Grossbaustelle - eigene Arbeiten kann ich selber machen und bekomme zwei drei Personen, dann kann ich die, wie wenn ich Vorarbeiter ... daran merkt man das schon. Die Arbeitsschritte und die Arbeitsabläufe, wenn man die langsam kennt. So merkt man's, wenn man Dinge selber machen kann ... wenn man an einer Baustelle vorbeiläuft und beobachtet: ah, die machen

145 das so und so und ich hätte es jetzt so gemacht

I: Und ein Erlebnis, wo man Sie als Gärtner behandelt hat?

G: Hatte ich auch schon, beim Fussball zum Beispiel, wenn einer gefragt hat: Im Garten, wie würdest du das jetzt das machen ... so

I: Sie sind jetzt einfach Gärtner!

150 G: Ja

- 155 6. Der Chef weiss immer wo's lang geht und ist überhaupt der Beste – war es für Sie immer leicht zu gehorchen? – Haben Sie so einen Chef?

G: Nein

I: Beschreiben Sie mir Ihren Chef

160 G: Ja, mit dem Chef habe ich eigentlich nicht viel zu tun, mehr mit dem Vorarbeiter, aber das hat jetzt auch wieder gewechselt. Jetzt habe ich eh einen neuen Chef. Er ist eigentlich recht offen, ich meine, die sind ja die Experten und die wissen es logischerweise besser – also ja – muss doch so sein

I: Hoffentlich, also Sie hatten so Chefs, die wirklich kompetent waren und das konnten Sie dann auch leicht akzeptieren

165 G: Ja, sicher. Es ist auch immer ein bisschen wie er's macht, der Umgang, wenn er nur motzt, wenn er kommt, selbst wenn er Recht hat, aber, wenn er kommt und sagt, ich würde das jetzt so und so machen ... ist es nicht besser? – wie man's übermittelt, das ist auch ein Aspekt



I: Und wie erleben Sie es? Wie wird mit Ihnen umgegangen?

G: Ich ... der Polier, der macht jetzt Bauführer und der ist jetzt im Büro und jetzt bin ich bei einem anderen und der ist eher gradlinig, also nur seine Meinung, beim anderen konnte ich

170

eher meine Meinung einbringen, es ist halt verschieden, wie der Polier ist  
I: Wenn wir jetzt diesen Geradlinigen anschauen, wie wirkt das auf Sie? Wie können Sie damit umgehen?

G: Schlecht, kann ich damit umgehen

I: Beschreiben Sie mir das! Was löst das bei Ihnen aus ...

175

G: Aggressionen sicher (lacht) es stinkt mir, ehrlich gesagt so ... aber er muss entscheiden, er muss die Verantwortung tragen und dann machen wir es halt so

I: Aber letztlich, im ganzen Kontext, ist das akzeptiert, oder?

G: Ja

I: Und darum können Sie als einzelner

180

G: Kann ich nichts machen ... aber er macht's gut und am Schluss sieht es sauber aus und dann ist das gut so, also

I: So können Sie's ertragen, weil ... das Resultat ihm Recht gibt?

G: Ja, eigentlich schon

I: Wenn er jetzt sich so aufführte und das Resultat gäbe ihm nicht recht, hätten Sie mehr Mühe, oder?

185

G: Ja, das gibt's auch ... jeder macht Fehler, aber

I: Es geht so um das hierarchische Denken in der Baubranche, sie ist ja berühmt dafür, dem sind Sie schon auch schon begegnet

G: Ja, alte Schule, so

190

I: Hatten Sie so Chefs - alte Schule?

G: Ja, der jetzt auf der Baustelle, bei dem ich jetzt bin ist ein Albaner, ein alter, aber der hat auch den Zeitdruck auf der Baustelle, damit kann er nicht so gut umgehen und dann hat er noch private Probleme – ja das merkt man schon – der ist wie ein umgekehrter Handschuh. Manchmal ist er unter Druck und darum ist es auch schwer ein Urteil über ihn zu fällen.

195

Manche sagen, das ist ein Spinner, der übertreibt, aber auf die andere Seite der Zeitdruck und die privaten Probleme

I: Sie haben Verständnis (lacht) ich hab's verstanden

200

7. Sie lernen Ihr Handwerk ja draussen, im Betrieb. Wie hat man Ihnen das beigebracht? Wurde erklärt, gezeigt, angeleitet, korrigiert ... können Sie mir das beschreiben?

G: Es ist ja so: Im ersten Lehrjahr schaut man eigentlich vor allem zu, im zweiten Lehrjahr arbeitet man selbständig und im dritten wird verbessert. So wurde mir das einmal gesagt und so ist es eigentlich. Im ersten Lehrjahr schaut man, wie die Arbeitsabläufe, die Arbeitsschritte sind, wenn man zum Beispiel den Rasen macht und eben, die verschiedenen Abläufe und im zweiten Lehrjahr kommt das eigentlich automatisch und jetzt ist es nur noch ein Verbessern und Beschleunigen

205

I: Also Sie arbeiten selbständig und dann kommt jemand schauen

210

G: Ja, jetzt im dritten Lehrjahr schon, aber im ersten Lehrjahr hatte ich zwei Schweizer Poliere, die sind jetzt beide wieder weg, die haben mir schon gezeigt: Wir machen das so und so

I: Oder sind Sie auch angeleitet worden: Machen mal das und das, wie kommen dann schauen

215 G: Ja genau! Es gab aber auch Arbeiten, die wir zu zweit gemacht haben, wo er mir über die Schulter schaute am Anfang und manchmal auch selbständig und dann kommt er wieder schauen

I: Hatten Sie denn eine eins-zu-eins Betreuung, klar zugeteilt, wer für Sie zuständig war?

G: Ja, das hatte ich

220 I: Jemand hatte die Verantwortung für Ihre Ausbildung

G: Ja, aber der hat schon nach dem ersten Lehrjahr gekündigt und dann kam ich zum zweiten, der ist jetzt ins Büro und jetzt bin ich eben beim Albaner auf der Baustelle. Aber ich hatte Glück, dass ich in den ersten beiden Jahren bei denen gewesen bin, wenn ich jetzt bei ihm ... dann hätte es nicht so – ich habe meinen Oberstift, der hatte auch das Pech, dass ein alter Serbe für ihn verantwortlich war und das hat man schon gemerkt, der hat einfach immer nur Handlangerarbeiten gemacht, es ist nie etwas erklärt worden, das merkt man jetzt schon, weil er mega unsicher ist ... und ja, da hatte ich schon Glück

225 I: Also es steht und fällt mit der Person, die für Sie verantwortlich ist

G: Entschuldigung?

230 I: Die Qualität der Ausbildung steht und fällt also mit der Person, die für die Ausbildung verantwortlich ist

G: Ja

I: Also so richtig klassisch der Meister

235

8. Jetzt wissen Sie selber, ob Ihnen eine Arbeit gut gelungen ist - woran merken Sie das?

Worauf achten Sie, um zu beurteilen, ob Ihnen eine Arbeit gelungen ist?

240 G: Ja, darauf ob es sauber ist, ob es stimmt, ob er etwas daran hin schneiden muss – Randabschlüsse – ob er einen Stein daran hin abschneiden muss oder ihn einfach legen kann, ob es eine schöne, gerade Linie ist von der Höhe her ... ja

I: Ganz genau will ich's wissen!

G: Ein Gärtner schaut eh anders hin als jetzt zum Beispiel ein Kunde

I: Wie schaut denn der Gärtner?

245 G: Das ist ein geschultes Auge. Letztthin sagte der eine Arbeiter: Ich habe ein Auge wie ein Jäger!

I: Wie ein Jäger? Gut, was schaut er an, was sieht er genau?

250 G: Ja, ein genaueres Auge, finde ich zum Beispiel, normale Kollegen, Schulkollegen auch finden es ist schön gerade, die sehen das nicht so ... ja auf gerade Linien achtet man, die Arbeiten selber, ob der Baum etwas höher oder tiefer gesetzt wurde, es hat etwas mit der Fachkompetenz zu tun, wie man das anschaut. Man kann nicht sagen, ich schaue nur auf gerade Linien, ich schaue nur auf schöne Bindungen bei Bäumen, von Arbeit zu Arbeit ist das verschieden

I: Schauen Sie auf die professionelle Ausführung der Arbeit

255 G: Ja sicher

I: Und je nach Arbeit wissen Sie, was es ausmacht, dass eine Arbeit professionell ausgeführt wurde

G: Ja

I: Und Sie suchen, quasi die professionellen Qualitäten?

260 G: Ja, also so, wie man es lernt, so

I: Genau, so wie sie's vom Meister gelernt haben und das sind häufig Dinge, die man sieht oder gibt es auch andere Kriterien, als wie es aussieht?

G: Es muss schon immer so aussehen, aber dann hat es noch andere Kriterien, vielleicht gibt es da ein Problem, ist da eine Leitung durch ... das kann man nicht so sagen

265 I: Hat es auch etwas mit dem Prozess zu tun, dass man Arbeiten genau in diesen Schritten ausführt?

G: Ja, ich glaube schon, ich denke schon

I: Überlegen Sie noch einmal, wenn Sie die Qualität einer Arbeit in Ihrem Beruf beurteilen, worauf achten Sie da, Sie sagen ein Auge, wie ein Jäger!

270 G: (lacht) Ja, das hat jetzt der andere gesagt

I: Ist doch super, worauf achtet der Jäger?

G: Genauigkeit, sauber, wie nach Lehrmittel, so!

275

9. Ich nehme an, Sie hatten vor der Lehre nie einen so intensiven Umgang mit Erde, Wasser, Stein und Pflanzen. Ihr Wahrnehmen dieser Elemente hat sich durch den intensiven Umgang damit verändert, ist das so?

G: Ja, es wurde vertraut

280 I: Können Sie mir das beschreiben, wie hat sich die Wahrnehmung dieser Elemente verändert? Nehmen Sie ein Element heraus, was wurde Ihnen am Vertrautesten?

G: Es gibt kein Vertrautestes, ... die Pflanzen sicher!

I: Wie hat sich Ihr Verhältnis zu Pflanzen verändert?

285 G: Man kennt Sie eben und wenn ich irgendwo durchgehe dann bestimme ich gleich alles. Da halte ich an und versuche sie zu bestimmen, das hätte ich früher nie gemacht, das hat sich schon verändert ... wenn ich zum Beispiel an eine Überbauung hinlaufe – eben wieder ob's gut gemacht wurde – früher hab ich mich das nicht geachtet, jetzt schaut man genauer hin...

I: Gibt es noch andere Erlebnisse, wo Sie merken, dass sich Ihr Umgang mit Pflanzen verändert hat

290 G: Ja, ich schätze Sie einfach mehr, schon früher wenn man spazieren ging sah man die Landschaft: Ja schön, aber jetzt schaut man genauer hin, schätzt alles noch mehr, so aber ...

I: Gibt's das auch mit Stein?

G: Mit Naturstein habe ich in meinem Betrieb nicht viel zu tun, darum ist das etwas, was ich nicht so beurteilen kann, bin ich auch etwas vorsichtiger, wir verarbeiten eher Betonartikel

295 I: Und wie hat sich Ihr Verhältnis zu Beton verändert?

G: Ja, früher dachte ich Beton, daraus sind die Wände, aber die Zusammensetzung und alles hat man nicht gewusst und jetzt ist das alles vertraut, man weiss, wie der Hochbau arbeitet, man ist einfach vertraut damit

300 I: Verändert das auch Ihre Wahrnehmung, dass Sie Dinge sehen, die Sie vorher nicht oder anders gesehen hätten? Auch zum Beispiel bei der Erde ... Sie haben doch in Ihrem Beruf so oft mit Erde zu tun

G: Man lernt auch einfach, wie damit umzugehen, der Laie macht einfach mal und weiss gar nicht, was er richtig oder falsch macht ... aber nicht wahrnehmungsmässig

I: Wasser? Witterung?

305 G: Ja, das ist auch – Ich schaue mehr aufs Wetter als früher – man ist betroffen vom Wetter, man ist jeden Tag draussen, da schaut man schon den Wetterbericht an, ob's schön ist oder nicht, damit man sich darauf einstellen kann. Man muss sich dann auch entsprechend anziehen, das ist auch etwas. Aber sonst, ich kann ja nichts dran ändern  
I: Nehmen Sie's auch anders war?

310 G: Man schätzt es auch einfach, wenn wieder die Sonne scheint  
I: Kälte ist sicher ein Problem  
G: Doch ja, ich bin ein Weichei (lacht)  
I: (lacht) Sie sind ein Weichei?  
G: Kalte Finger hab' ich schnell und Füsse auch! Da muss man durchbeissen, die neun  
315 Stunden  
I: Sie gehören nicht zu denen, die sagen: Seit ich im Gärtnerberuf bin, merke ich davon nichts mehr  
G: Ein bisschen gewöhnt man sich schon daran, kann man die Finger ... aber beim Arbeiten hat man auch mehr Kleider an und man bewegt sich beim Arbeiten - aber ich bin nicht so  
320 abgehärtet, dass ich nie mehr kalt hätte  
I: Es gibt schon solche  
G: (lacht) es gibt die harten Landschaftsgärtner - aber nein, ich bin ehrlich, bei mir zumindest ist das nicht so  
I: Also das hat sich nicht verändert ... also bei den Pflanzen, aber sonst höre ich nicht so von  
325 Ihnen, dass sich Ihre Wahrnehmung verändert habe, wie bei andern ... die riechen den Frühling ... Sie gehören nicht zu diesen  
G: Nein, nein (bestimmt)  
I: ok

330

10. Jetzt noch ein anderer Aspekt Ihrer Arbeit, vielleicht haben Sie da mehr Veränderung erfahren: Sie arbeiten jeden Tag mit Werkzeug oder Maschinen, hat Sie das geprägt, tun Sie Dinge anders, als zum Beispiel Ihre gleichaltrigen Freunde – oder sind die auch im Handwerk?

335 G: Ich habe viele Kollegen, die im Büro sind ... ob ich da eine Veränderung? Ich bin auch in der Pfadi und so beim Aufbau merkt man schon, dass die ein bisschen - zwei linke Hände haben, da sind wir schon etwas mehr gefragt, also die, die auf dem Bau arbeiten - natürlich wegen dem vertrauten mit dem - aber ob mich das mit dem Werkzeug und den Maschinen?... Nein, also

340 I: Haben Sie nicht das Gefühl, es hätte Sie verändert?  
G: Der Beruf selber an sich schon, aber jetzt nicht wegen den Maschinen  
I: Der Beruf an sich schon?  
G: Ja, das Ganze, wie ich alles anschau  
I: Erzählen Sie

345 G: Wenn ich irgendwo in den Ferien bin oder ein Bild sehe, dann überlege ich mir immer – oh, der Aufwand, den sie damit hatten, die armen Siechen – es ist einfach so ... auch ein wenig das Denken  
I: Sie denken so in Berufskategorien, wie wurde das gemacht, realisiert?  
G: Ja, einfach so, aber den Charakter hat es, glaub ich nicht verändert, meine Ansichten ... der  
350 Charakter selber hat sich nicht gross verändert

I: Das glaube ich auch, aber die Wahrnehmung, wie Sie Dinge sehen, ob Sie andere Dinge sehen, wie Sie empfinden

G: Ja, das ist schon so

I: Wo empfinden Sie anders als früher

355 G: Ja, das ist schwierig (lacht)

I: Ich weiss, dass es schwierig ist, aber es ist total spannend – das hat Einfluss auf Ihr Denken!

G: Was ist anders? Immer wieder etwa das Gleiche, wir haben alle Tage zu tun mit Pflanzen, mit Umgebungen, das nehme ich anders wahr als Sie – nehme ich an – genauer hinschauen ... es ist immer wieder das gleiche, sonst kann ich nicht viel dazu sagen

360 I: Sie können mir nicht an einem Beispiel illustrieren, was sich verändert hat? Ein Erlebnis – das hätte ich früher nie gehabt

G: Nein

I: Werkzeug und Maschinen sind Ihnen nicht so wichtig im Beruf

365 G: Also, doch, man braucht Sie zum Arbeiten so, aber sonst ... nein, das gehört auch dazu, wie im Büro der Computer

I: Der Bagger?

G: Das ist wieder dasselbe ... jetzt kann man damit fahren, er ist einem vertraut und es macht auch Spass. früher hat man gedacht: Wah, ein Bagger! Aber konnte nicht einschätzen, ob der jetzt etwas Schwieriges machen muss mit dem Bagger - aber jetzt sehe ich: ah der macht da den Aushub, der hat ein (???) vorne am Löffel, so etwa

370 I: Aber, Sie sehen mehr die Anforderungen der Arbeit, nicht, dass Sie jetzt das Gefühl haben, wow jetzt kann ich das auch – das beeinflusst nicht Ihr Selbstwertgefühl ... weil Sie auf dem Bagger sitzen

375 G: Nein, (lacht) so auf dem Bagger fühlt man sich schon ...es ist halt schon ein relativ starkes, eine starke Maschine, das macht schon Spass, ja

I: Ah, macht schon Spass und wenn man's kann und der andere nicht

G: Ja nein, das ist mein Beruf ... der kann vielleicht den Plan zeichnen und ich kann nicht mal eine gerade Linie machen, es ist jeder verschieden

380

#### 11. Empfinden Sie Ihre Arbeit als kreativ?

G: Ja, sicher

I: Können Sie mir sagen, wo die Kreativität ist in Ihrem Beruf, wo kann man kreativ sein

385 G: Mit den Pflanzen muss man kreativ sein, Pflanzenverwendung, das sind halt eher etwas die höheren Stufen, die Planer müssen sicher sehr kreativ sein und eben die Umgebung, ob es passt mit einem dunkeln Belag und mit jenen Lampen

I: Zur Architektur ...

G: Ja, genau, aber wir selber führen ja nur aus, wir können vielleicht noch etwas verbessern.

390 Hier würde ich noch ein Mäuerchen machen aus diesem oder jenem Grund ... aber gross Kreativität ist schwierig, weil wir ja eigentlich nur ausführen und nicht selber

I: Das schätzen Sie aber an Ihrem Beruf und würden mehr in diese Richtung gehen

G: Ja

I: Ist es ein schöner Beruf?

395 G: Ja ... also, wo Licht, da auch Schatten, das Schöne ist für mich, ... weil ich nicht gerne in der Schule bin, es ist freier das Ganze, man ist freier

I: Und wo ist der Schatten?

G: Wenn's kalt ist am Morgen oder immer die gleiche Arbeit, oder wenn man mit jemandem zusammenarbeiten muss, den man nicht so mag, aber ... das gibt es wohl in jedem Beruf, dass nicht jeder der beste Kollege ist

400

Herzlichen Dank dafür, dass Sie sich Zeit genommen haben.

## 8.1.1010. Interview mit Leitfaden für 12 Junggärtner (Zentralschweiz), GFG 19952

Danke, dass Sie für mich Zeit gefunden haben – Ich werde mich kurzfassen, das Interview dauert höchstens 40 Minuten!

Ich mache für die Universität Zürich eine Untersuchung zur Ausbildung der Gärtner und beschränke mich in einer ersten Phase bewusst auf junge Landschaftsgärtner in der Zentralschweiz, welche noch in der Ausbildung stehen oder vor kurzem abgeschlossen haben.

Sie kennen mich als Ihre ABU-Lehrerin - heute geht es aber um Ihre Ausbildung **im Betrieb**.

Ich will nicht die Arbeit Ihres Lehrmeisters hinterfragen, sondern herausfinden, **wie** Sie zum **Gärtner** wurden und inwiefern diese Berufsausbildung Ihr **Schönheitsempfinden** beeinflusst hat.

Ich werde Ihnen jetzt einige Fragen stellen, die helfen sollen dem Gespräch einen roten Faden zu geben - oder möchten Sie vorgängig noch etwas wissen?

G: Ja, das mit der Schönheit

I: Schönheit im Gärtnerberuf ....

G: Auf die Personen oder auf den Garten bezogen?

I: Am Schluss werde ich Ihnen Fragen stellen, finden Sie das schön, finden Sie das kreativ und so ...das interessiert mich dann am Schluss als Qualität Ihrer Ausbildung

G: Aha

I: Als Qualität Ihrer Ausbildung: Wie hat man das ausgebildet und wie sind Sie in diesem Bereich ausgebildet worden

G: Danke

I: Aber Sie werden es sehen, ich stelle Ihnen entsprechende Fragen – ok?

1. Zuerst zum Anfang - erinnern Sie sich daran? Lassen Sie sich ruhig einen Moment Zeit... In den ersten Wochen im Gärtnerbetrieb (oder beim Schnuppern) sind Ihnen bestimmt Gewohnheiten der Gärtner aufgefallen, Dinge, die für Sie neu und fremd waren, Details vielleicht....

5 G: Also zuerst einmal, (Räuspern) die Gärtner sind speziell auf eine Art ...das habe ich gemerkt in verschiedenen Branchen, also zum Beispiel die Metaller sind völlig andere Leute als die Gärtner oder die im Detailhandel

I: Aha

G: Also das merkt man!

10 I: Was merkt man? Was ist speziell an ihnen, lassen Sie sich Zeit

G: Sie sind meistens sehr gedankenvoll nach der Arbeit, die Gärtner, sie sind lockere Leute aber wenn's um die Arbeit geht wird es sehr ernst manchmal

I: Ernst? Sind es ernsthafte Leute?

15 G: Nein, es sind nicht ernsthafte Leute, aber sie nehmen es ernst, aber vor und nachher ist viel Spass bei den Gärtnern, sie sind eigentlich sehr locker

I: Ja ...

G: Also meistens am Abend oder am Morgen...

I: Ja... aber als Sie in den Betrieb kamen haben Sie sie ja nicht schon am Morgen und am Abend erlebt. Was haben Sie wahrgenommen, wie die Gärtner sind?

20 G: mmhhh, ist ganz schwierig (leise)

I: Nehmen Sie es nicht schwierig, versuchen Sie sich zurück zu erinnern

25 G: Am Anfang, wenn man als junger Bursche kommt nimmt man alles ziemlich deftig und gross wahr, irgendwie arbeiten alle draussen, es sind abgehärtete Leute, einige laufen jetzt noch (25. Oktober) mit kurzen Hosen herum ... es kommt nicht so darauf an, ob die Kleider schmutzig sind, das spielt keine Rolle während der Arbeit .... Äh ... im Herbst zum Beispiel haben viele seltsame Mützen auf, weil es niemanden interessiert, es kommt nicht darauf an

I: Ja, also sie achten nicht sehr auf ihr Äusseres ... so?

G: Gewisse, während der Arbeit

I: Ja, was ist Ihnen sonst noch aufgefallen?

30 G: Also, im ersten Betrieb indem ich war ... da war einer, der wurde ganz nervös, wenn Hektik aufkam, der hat mir auch viel gebracht sonst wär ich nicht im Beruf geblieben

I: Sind Gärtner eher ruhige Leute in dem Fall?

35 G: Nein, wenn du Gärtner machst musst du auch viel einstecken können, manchmal wird einfach geflucht – aus der Arbeit heraus – und wenn du das nicht erträgst bist du am falschen Ort

I: Ist Ihnen das aufgefallen, dass sie fluchen, dass es ein eher ruppiges Umfeld ist

G: Ja, genau, dass man das nicht persönlich nehmen darf, wenn mal einer mal sagt: „Hä, du huren Arschloch!“ Das merkt man bald

I: Aber am Anfang ist das schwierig?

40 G: Ja, ja ... schon, aber damit lernt man schnell umzugehen

I: Und was fällt sonst noch auf? Dass sie bei der Arbeit nicht sehr auf die Kleider achten, dass sie ledergegerbt sind vom Wetter, gross und kräftig, dass sie schnell fluchen oder sich damit nicht zurückhalten ... was ist Ihnen sonst noch aufgefallen?

G: (Pause) Dass es verschiedene Spannungen gibt, wenn es verschiedene Nationen hat

45 I: Aha...

G: Das ist auch noch ... das ist in dem Betrieb, indem ich arbeite der Fall

I: Ja?

G: Das merkt man schnell, dass vor allem in grossen Betrieben auch gelästert wird..

I: Ja...

50 G: Also, dass nicht alles so ist, wie zuvor in der Schule, es ist ganz normal, wie überall... ja...

I: Und von den Gewohnheiten her? Welche Gewohnheiten haben sie?

G: Es kommen immer die gleichen als erste ins Geschäft und immer die Gleichen als Letztes

I: (lacht)

55 G: Das ist so! Der Erste ist etwa dreiviertel Stunden vorher dort, der öffnet alles und der Letzte kommt auf den letzten Zacken und es sind immer die Gleichen, die so früh oder so spät kommen

I: Und das ist kein Problem im Team?



- G: Nein, solange man rechtzeitig ist ... aber es ist schon... die Leute kommen immer in der gleichen Reihenfolge ins Geschäft – plus minus fünf Minuten – das ist schon speziell!
- 60 I: Ist da viel Vertrauen untereinander, wenn Sie sagen, dass manche immer früher kommen und aufschliessen und vorbereiten und andere kommen später
- G: Nein (zögert), das würde ich nicht sagen ... am Abend ist es dann wieder ähnlich. Es gibt solche, die sind immer pünktlich im Magazin, die würden keine Minute mehr arbeiten und dann gibt es welche, die machen einfach ihre Arbeit bis es fertig ist und dann gehen sie nach
- 65 Hause, das ist sehr unterschiedlich und meistens ist der, der spät kommt ist dafür am Abend etwas länger dort – es sind meistens dieselben, die den gleichen Rhythmus oder die gleichen Gewohnheiten haben. Es sind auch immer dieselben, die beim Feierabendbier sitzen...ja
- I: Ja, Sie haben starke Gewohnheiten beobachtet und .... auch, dass sie bestimmte Freiräume haben in ihren Gewohnheiten?
- 70 G: Ja, kann man so sagen
- I: Der eine macht es so und der andere hat andere Gewohnheiten und da gibt es einen gewissen Spielraum
- G: Ja, seit ich in einer so grossen Firma bin, hat es viele verschiedene Leute
- I: Wie gross ist Ihr Betrieb?
- 75 G: Etwa hundert Leute – beinahe
- I: Wow!
- G: Oder bei uns ist es so: Man merkt einfach schnell, dass es einen Kern des Teams gibt, meistens die, die schon die Lehre dort gemacht haben, länger im Geschäft sind – und meistens Schweizer – das ist der Kern des Teams, so Vorarbeiter, die stehen am Morgen zusammen und am Abend die, welche ein Feierabendbier nehmen und die anderen, die
- 80 Ausländer, auch die ausländischen Vorarbeiter und die Hilfsarbeiter, stehen meist in der anderen Ecke am Morgen und am Abend ... die kommen und gehen nach Hause und die Schweizer sind die, die noch bleiben, die miteinander sprechen. Portugiesen und Jugoslawen und alle, die gehen ... die kommen mit ihren Sachen und gehen gleich wieder
- 85 I: Keinem von Ihnen gelingt es sich in die Schweizer Gruppe zu mischen? Kein einziger?
- G: Jaa... aber weniger! Ich sage mal, die Portugiesen noch eher... aber die Jugoslawen kommen am Morgen und am Abend sind sie fort, möglichst schnell, so schnell sie können sind sie fort
- I: Und das ist ziemlich strikt und bleibt auch so
- 90 G: Ja, schon - aber während der Arbeit verstehen wir uns gut, aber vor allem die Jugoslawen sind dann schnell fort, bei den Portugiesen ist es anders, mit denen kommt man schon ins Gespräch, wenn man mal mit einem ... aber mehr so einzeln, wenn man sich noch sieht auf dem Parkplatz ist schnell eine halbe Stunde vorbei, aber so .... alle zusammen, das ist weniger
- I: Ok! Ihnen sind viele Dinge aufgefallen!
- 95 G: Ja
2. Am Anfang war der Arbeitsalltag für Sie vermutlich hart ... erzählen Sie mir davon ...Am
- 100 Anfang als Sie in die Lehre eintraten
- G: Also ich habe zuvor schon gearbeitet ...
- I: Was haben Sie zuvor gearbeitet?
- G: Ich habe das zehnte Schuljahr gemacht mit einem Tag Praktikum

I: Auch im Gärtnerbetrieb?

105 G: Ja, immer am Mittwoch arbeiten, da war das nicht so hart, weil es immer nur ein Tag war. Du gehst zwei Tage in die Schule und bist dann richtig froh gewesen zu arbeiten und am Abend war für dich fertig und du konntest wieder nach Hause für eine Woche

I: Jawohl...

110 G: Das war vom Arbeiten her sehr gut, man kam langsam hinein. Und im Frühling ging ich dann die ganze Zeit arbeiten, hatte aber nichts Schulisches im Hinterkopf, da konnte ich mich wirklich auf den Beruf konzentrieren, das war auch sehr gut und als ich dann in die Lehre kam war es kein Problem mehr

I: Und wie lange haben Sie ausschliesslich gearbeitet?

G: April, Mai, Juni, Juli ... dreieinhalb Monate

115 I: In diesen dreieinhalb Monaten kamen Sie in den Arbeitsalltag, war das für Sie am Anfang hart?

G: Nein. Ich war froh, dass ich arbeiten konnte und nicht mehr in die Schule musste und es machte mir sehr viel Spass ... und ich war am Anfang eher im Unterhalt, also Unterhaltspflege und der ist weniger streng als der Neubau, das merkt man schon

120 I: Ja

G: Es ist fast die grössere Umstellung vom ersten in's zweiten Lehrjahr also, wenn man auf den Bau kommt, als von der Schule zum Unterhalt

I: Das ist absichtlich so organisiert?

G: Ja, bei uns schon

125 I: Ja, weil ihr die Möglichkeit habt – die so oder anders einzuteilen – bei der grossen Belegschaft und Sie sagen, es hat mit Ihren zehnten Schuljahr zu tun, dass Sie den Übergang nicht als so hart empfanden ... auch nicht körperlich als hart?

G: Ja, am Anfang geht man schon früher ins Bett, das ist normal!

I: (lacht)

130 G: Aber mit der Zeit gewöhnt man sich daran

I: Wie lange dauert das zirka, bis man sich daran gewöhnt hat?

G: Ja, ich sage jetzt zwei Monate

I: Ja, und die Witterung, da waren Sie auch wegen dem zehnten Schuljahr ...

G: Nein, das ist das Schlimme, der erste Winter ist wirklich schlimm, vor allem ich hatte

135 Probleme mit den Fingern ... die Winter sind auch jetzt noch hart, aber der erste Winter ... der letzte auch, als es so kalt war

I: Die Winter mehr als die Sommer?

G: Im Sommer habe ich keine Probleme, aber im Winter

I: Das ist doch eigentlich hart an diesem Beruf?

140 G: Ja und hart ist es auch, wenn es lange Nebel hat. Du bist draussen, wenn du im Büro bist ist es dir egal, ob die Sonne scheint, aber wenn es dann zwei Wochen lang stockdichter Nebel ist merkt man, dass die Leute mehr demotiviert, mehr hässig sind, als wenn die Sonne scheint, das merkt man

I: Sie merken auch einen Zusammenhang zwischen Witterung und der Gemütslage der

145 Leute?

G: Ja

I: Mmmhh

G: Und wenn's regnet merkt man so wie eine Solidarisierung. Es wird viel mehr ... dann ruft der Vorarbeiter an und fragt, ob es geht, wie es ihm geht, weil es ihm auch scheisse geht,

150 man tut sich dann in der misslichen Lage zusammen, dass alle glauben, jenem geht es auch so schlecht  
 I: (lacht)  
 G: Ja, es ist so, wenn so schlechtes Wetter ist, dann solidarisiert man sich...  
 I: Man merkt die Gruppe

155 G: Ja, wenn man einen vorbeifahren sieht hält man an und spricht mit ihm  
 I: Und Regen ist das Schlimmste, weniger die Kälte  
 G: Kalt und regen – unter zehn Grad regen ist schlimmer als minusdrei Grad mit Schnee  
 I: Und das war doch am Anfang hart  
 G: ja, das ist schon so

160 I: Das ist es wohl für Jeden  
 G: Man ist es sich einfach nicht gewohnt  
 I: Bei Ihnen ist das jetzt nicht so, andere sagten mir, sie kommen vom Hof, bei Ihnen ist das nicht der Fall, oder?  
 G: Nein, ich bin in einem Block aufgewachsen, wie eigentlich die Meisten heute, aber ich war schon oft auf Bauernhöfen, bei den Grosseltern oder bei einem Onkel

165 I: Ah, doch noch  
 G: Schon zwischen durch. Ich bin oft draussen, sonst würde man diesen Job wohl gar nicht machen  
 I: Sie haben also doch noch so Bezug über den Onkel

170 G: Es ist mehr die Tante, der Onkel ist gestorben – auf dem Hof sind Cousine und Cousin  
 I: Ist das weit weg von Ihrem Wohnort?  
 G: Wir haben etwa 25 Minuten – mit dem Auto  
 I: Dann waren Sie häufig dort?  
 G: Ja, viel am Wochenende

175 I: Dann ist das Teil Ihrer Kindheit?  
 G: Nicht gerade so, wie die, die dort aufgewachsen sind, aber ich komme auch eher vom ländlichen – vom Land. Stadt ist nichts für mich  
 I: Das verändert vielleicht Ihre Wahrnehmung der Witterung  
 G: Ja, das merken wir auch bei uns im Geschäft, wir hatten eine Zeit lang solche von Kriens,

180 das sind völlig andere als die vom Land als hier von Grosswangen, das merkt man schon auch. Ich wusste, was mich erwartet

185 3. Gab es auch Momente in denen Sie sich langweilten?  
 G: Ja!  
 I: Erzählen Sie mir, was langweilte Sie  
 G: Ja: Tagelang jäten!  
 I: Ja

190 G: Das ist das Gröbste, vor allem das, drei Tage nacheinander, nur das, das Ist fast schlimmer als (????)  
 I: Am Anfang langweilten Sie sich dabei und heute ist das immer noch das Selbe?  
 G: Jetzt muss ich das nicht mehr machen! Am Anfang – was ist - kann man den Stift dort sinnvoll einsetzen, du schickst ihn zum Jäten oder irgend in eine Grossanlage, das muss

195 einfach gemacht werden – das ist bei uns – ja, vor allem im ersten Lehrjahr, da bist du im

Unterhalt, da gibt es das und seither hab ich keine Probleme mehr damit, das geht mir irgendwie ab

I: Jetzt gibt es keine monotonen Arbeiten mehr für Sie?

200 G: Selten, es gibt immer noch monotone Arbeiten, aber .....ja doch, es gibt schon Situationen, wo ... du die Sachen nicht gerne machst, aber du weisst einfach, es muss sein!

I: Genau, wie gehen Sie damit um?

205 G: Es ist, früher war man jeden Tag an einem anderen Ort, das war im Unterhalt auch so, aber jetzt – mit der Zeit - wird man eingeteilt, gehst du auf den Bau arbeiten, man kann selber gehen, oder du bist selber an einem Ort irgendwo eingeteilt wären längerer Zeit und dann weisst du, wenn ich das gemacht habe, kommt das und das, immer wenn etwas fertig ist, kommt das nächste, man kann sich besser darauf einstellen,

I: Weil man den Sinn oder das Ziel mehr sieht?

G: Ja! Genau!

210 I: Ja (Pause) und überflüssig oder deplatziert in diesem Beruf sind sie sich nie vorgekommen?

G: Nein

4. Vielleicht hatten Sie auch Zweifel – am Beruf? Irgendwann im Verlauf der Lehre ...

215 G: Ja eher, jetzt am Schluss

I: Erzählen Sie:

220 G: Und zwar weiss ich nicht, Gärtner kann man nicht ewig machen! Da begann ich mir zu überlegen, ob ich nicht besser einen anderen Weg eingeschlagen hätte – man beginnt sich Gedanken zu machen – aber es gefällt einem eigentlich schon, aber jetzt ist man am Überlegen, ob man vielleicht eher etwas Richtung vielleicht Maschinist macht, oder wäre Tiefbau, Abbruch, Rückbau etwas – man beginnt einfach zu überlegen, was man nach der Lehre machen will

I: Warum sagen Sie, kann man den Gärtner nicht ewig machen, was ist der Grund?

225 G: Ich sehe das bei uns im Geschäft, es hat fast keinen Schweizer über dreissig

I: Ja. Warum?

G: Ja, die machen die Lehre, arbeiten, aber irgendwann muss man etwas anderes machen, sonst geht man kaputt – auf Deutsch gesagt – mit der Zeit

I: Körperlich?

230 G: Ja (Pause) – du machst halt viele ungesunde Sachen, vor allem mit dem Rücken. Es gibt von mir aus gesehen zwei Möglichkeiten: Entweder du kommst auf eine Grossbaustelle und bist mehr am Telefon oder Richtung Büro ... irgend so was musst du halt machen

I: Mmmh, (Pause)

G: Ja, man schaut auch wegen Weiterbildungsmöglichkeiten

235 I: Ist das jetzt mehr ein Zweifel am Beruf oder eher, wie geht es mit mir weiter? Das heisst jetzt nicht zwingend, dass Sie im Nachhinein einen anderen Beruf wählen würden – oder doch?

G: Ist schwierig zu sagen – hätte ich einen anderen gewählt – also, ich bereue es nicht, so wie es jetzt kam, auf eine Art, aber wenn ich zurück könnte, wüsste ich nicht, ob ich noch einmal die Gleiche machen würde. Das kann ich nicht sagen

240 I: Ja! Ja! – Sie können mir aber nicht sagen, was Sie stattdessen, besser gewählt hätten, quasi?

G: Das ist eben schwierig. Gärtner ist ein sehr schöner Beruf! Besser als Strassenbauer! Aber jetzt, wenn du dich hocharbeiten willst, dann wäre dieser Beruf idealer als der Gärtner. Also (Pause)

245 I: Was hat Sie dann zu dieser Berufswahl bewogen?

G: Ja, mein Grossvater war Gärtner

I: Aha

G: Und ich bin dort oft im Garten gewesen. Ich konnte nicht – Details Fachmann ging ich schnuppern – dann hiess es immer, du musst eine zweite Wahl haben. Dann wusste ich nicht was und habe gedacht, also gut, dann gehe ich Gärtner schnuppern

250

I: Dann hat es ihnen gefallen

G: Ja, genau, im ersten Moment! Also die Bude war scheisse, ich wusste, dort werde ich mich nie bewerben, aber es ist ein guter Job

I: Dann sind Sie wirklich mit Begeisterung in diese Lehre

255

G: Man kann von Anfang an viel machen, vom ersten Tag an ist man richtig dabei

I: Das verstehe ich. Die Motivation zum Gärtner an und für sich ist ja auch geblieben

G: Ja

260

5. Gab es ein Erlebnis, dass Ihnen gezeigt hat, dass Sie jetzt bin ich „Gärtner“, man ist dabei, kann mitmachen – ist vielleicht auch in dieser Kerngruppe, wie Sie vorher beschrieben haben – nimmt ein Feierabendbier – wo man Sie vielleicht auch als Gärtner bezeichnet hat?

G: Ja – als ich das erste Mal eine eigene Baustelle bekam, das ist schon so...

265

I: Erzählen Sie!

G: Da kam der Chef und sagt, ich soll mit ihm ins Büro, er wolle mit mir etwas anschauen – dann schaut man das gemeinsam an und dann heisst es, nächsten Montag beginnst du damit, du hast das Auto und ich gebe dir noch einen Mann mit und ... dann musst du selber machen. In dem Moment weisst du, jetzt stufen Sie mich so weit ein, dass ich selber machen kann ... das ist schon ein entscheidender Punkt

270

I: Das ist ein entscheidender Punkt, der Sie freute, nehme ich an?

G: Ja sehr

I: Sind Sie stolz auf Ihren Beruf?

G: (Pause) doch, schon

275

I: Ja? Mögen Sie es, wenn man Sie als Gärtner bezeichnet?

G: Ja, das darf ich so sagen – nur viele Leute wissen dann nicht, was wir machen – sie bezeichnen Gärtner ... sie meinen, dass wir den ganzen Tag Bäume schneiden und pflegen, oder - aber für mich ist ... wir müssen öfters Platten legen, Baggararbeit, also alles ums Haus herum. Das verstehen die Leute oft nicht

280

I: Viele meinen, es sei ausschliesslich die Arbeit mit den Pflanzen

G: Ja, aber das ist eigentlich, ich habe nicht mehr so viel zu tun mit Pflanzen

I: Ja

G: und das gefällt mir auch so zu sagen

I: Ah, Sie sind froh über diese Entwicklung in Ihrem Beruf?

285

G: Unser Beruf besteht eigentlich aus zwei Berufen: Es gibt Unterhalt und es gibt den Bau. Das kann man fast nicht miteinander vergleichen.

I: Und Sie haben lieber den Bau?

290 G: Ja, momentan sicher schon. Im Unterhalt, wenn du Vorarbeiter bist, dann schneidest du und dann hast du einen, der zusammen wischt aber wenn du der Stift bist, bist du mehr am Putzen, kommt auf den Vorarbeiter an. Auf dem Bau kann man einfach mehr machen, vielleicht hast du auch mehr Leute, mehr action durch die Maschinen – ja  
G: Auf die komme ich noch zu sprechen, die Maschinen, ist gut

295

6. Jetzt habe ich eine provokative These formuliert zum Verhältnis im Betrieb: Der Chef weiss immer wo's lang geht und ist überhaupt der Beste – war es für Sie immer leicht zu gehorchen?  
G: Nein!

300 I: Ist der Chef nicht so oder konnten Sie nicht gehorchen?  
G: Ja, bei so einer grossen Firma ist das schwierig zu sagen, mit dem Chef selber, also dem zuoberst, mit dem habe ich eigentlich nichts zu tun  
I: Gut! Sondern, wer ist ihr Chef?  
G: Der Stellvertreterchef, der ist bei den Leuten, der hat das Kommando

305 I: Und der ist einer, der immer weiss, wo's langgeht? – und der Beste ist!  
G: Ja (Pause) – es ist einfach und es geht ja dann noch weiter, also im ersten Lehrjahr ist dein Chef, der Chef im Unterhalt, weil das ja wieder ein eigener Chef ist  
I: Bei diesen grossen Betrieben, natürlich...  
G: Ja, und dann hast du mit den anderen gar nicht viel zu tun und auf der Baustelle selber ist dann wieder der Vorarbeiter der Chef, also schlussendlich musst du diesem gehorchen, alles andere ist eigentlich egal. Und je mehr du aufsteigst, eigene Baustellen machen kannst, verändert sich das, weil du hast dann niemand über dir, dann ist dein Chef der oberste der Bauführer und das ist manchmal schon schwierig – bei uns zum Beispiel, es regnet den ganzen Tag – dann rufst du an und sagst, ich kann nicht mehr fahren mit den Maschinen, es wird zu gefährlich, die Leute stehen nur herum, ich komme mit dem Bagger nicht mehr den Hang hinauf, ... und wenn sie dann einfach: Jaaa, macht noch dieses, macht noch jenes, und es geht nicht. Also es ist manchmal schwierig, weil sie nicht vor Ort sind und du musst es den anderen, dann ist es manchmal schwer zu verstehen. Sie sind im Büro und du bist draussen! Das ist schon schwierig

310

315 I: Es gibt also manchmal Situationen, da haben Sie Mühe zu gehorchen, weil Sie denken, der im Büro sieht nicht, was wir hier draussen tun?  
G: Ja genau, das ist so – oder weil du eine andere Idee hast, oder manchmal siehst du es schon lange, sagst es: so und so muss man es machen, sonst kommt es nicht gut, und zwei Wochen später, wenn du alles rund herum fertig hast, ja jetzt müsst ihr es so machen – das sind schon schwierige Momente. Am Schluss ist er der Chef und sagt, das .... das musst du so machen und... es gibt halt Differenzen, wie es immer gibt, du bist den ganzen Tag dort und er hat verschiedene Sachen und ja...

320 I: ok. Und empfinden Sie ihn als den Besten, empfinden Sie etwas von dieser Autorität? Er kann mehr als ich, akzeptieren Sie dies?

325

330 G: Man muss! Ja sie haben sicher ihre Qualitäten, die im Büro... wenn man mit dem Bauführer nicht zurechtkommt, dann ist fertig im Geschäft, dann muss man gehen, mit denen muss man sich arrangieren bis zu einem gewissen Grad: Wenn man denkt, der ist ein Arschloch und der kann nichts, dann findet man die Motivation auch nicht die Arbeit für ihn

335 gut zu machen, denn am Schluss bekommt er das Lob des Kunden. Wenn du ihn nicht akzeptierst, denkst er ist eine Pfeife, irgendwann funktioniert das gar nicht mehr, wenigstens bei mir nicht

I: Und für andere auch nicht?

G: Es gibt schon welche, die sagen, sonst geht es auch, aber für mich, wär's nicht in Ordnung, denn schlussendlich arbeitest du für deinen Bauführer

340 I: Bist du in seiner Equipe, quasi?

G: Ja, schon so

I: In seiner Mannschaft

G: Ja, genau

I: Im engeren Sinn Mannschaft (lacht) – ist richtig?

345 G: Ja, das ist wie im Militär

I: Und es wird auch so miteinander umgegangen?

G: Ja, jeder arbeitet für den nächst höheren, je nach dem wo du bist, du musst es einfach machen

I: Es ist immer klar, wo du in der Hierarchie stehst und dort musst du dich einordnen

350 G: Meistens ist es klar. Aber es ist als junge Person manchmal schwierig – wie ich jetzt bin – dann heisst es, du musst das machen und du hast noch einen Temporär dabei und der eine ist vielleicht dreissig – dass die dann folgen, die denken, ja der Junge hat mir nichts zu sagen, dort wird es manchmal schwierig mit der Hierarchie. Also ich habe keine Probleme damit, derjenige, welcher der Chef ist hat die Verantwortung und wenn es nicht gut ist, wird der zitiert, das ist nicht gut, egal, was die anderen gemacht haben, denn er ist verantwortlich

355 I: Sie sind manchmal verantwortlich ...

G: und manchmal muss man zurückstecken, da ist ein anderer verantwortlich, der will das so ...und das ist in unserem Beruf schon wichtig

I: Ja, verstehe ich

360

7. Wie hat man Ihnen das Handwerk beigebracht? Wurde erklärt, gezeigt, angeleitet, korrigiert ... können Sie mir das beschreiben?

365 G: Viel ist Eigeninitiative, bös gesagt (Pause) man muss wollen, wenn man nicht will ist man verloren

I: Wie geht das?

G: (lacht) ja ... am Anfang muss man gut zuhören, man muss wenig sagen, möglichst, nicht zu viel, man darf nicht sprechen, sonst wird man unbeliebt, wenn man am Anfang kommt – das merkt man relativ schnell – zuerst muss man akzeptiert werde, vor allem bei einer so grossen Bude, da musst du rein kommen, es ist schwierig, wie das funktioniert, bei einem grossen Geschäft braucht es etwas länger, bis du nur schon wahrgenommen wirst, da hat es so viele Leute ... und nachher ist es sicher wichtig, zu welchem Vorarbeiter du kommst, einige zeigen mehr, andere weniger

370 I: Ja

G: Und wenn er dir etwas zeigt wird, versuchst du es halt einfach gut zu machen. Am Anfang im Unterhalt wird dir schon gezeigt, wie was machen, oder dann bist du zu zweit unterwegs am Anfang und sobald du auf einer grösseren Baustelle bist, wo es mehr Leute hat, musst du

375

380 dich eingeben, dann musst du selber spüren: da muss ich wischen, jetzt muss ich ... und dann  
durchs schauen, wie macht es der andere

I: Dann wird es auch mit Ihnen angeschaut, haben Sie gesagt, so? Dann sagt man diese Arbeit  
wurde hier nicht gut ausgeführt, dass muss so sein!

G: Ja, eigentlich schon, schlussendlich muss dein Chef, also der auf der Baustelle, mit dir  
zufrieden sein und der reklamiert schon, wenn du etwas falsch machst. Aber man muss  
385 darauf achten, dass man nicht immer für das eingesetzt wird, dass man kann, sondern, dass  
man auch neues lernt. Dann musst du Eigeninitiative ergreifen, einfach einmal in eine  
Maschine reinsitzen. Dann lässt du sie an und fragst: „kann ich machen?“ – das hast du noch  
nie gemacht, aber das soll keiner merken – und dann machst du einfach: Dann zeigen Sie es  
dir! Zu viele Leute, zu viel Stress, dann muss man einfach reinsitzen und machen. Ja, so ist es.

390 I: Gut, das ist interessant, also Sie haben viel so gelernt, indem Sie forderten, dass man Ihnen  
etwas Neues zeigt?

G: Ja schon, man muss

I: Sanft, aber gefordert!

G: Vielfach auch durch das Fragen, am Anfang, man fragt

395 I: Sie haben sich die Ausbildung geholt?

G: Ja, man muss die kitzeln. Die laufen nicht den ganzen Tag herum und labern. Man muss  
fragen und wenn man ungefähr weiss, wie es geht macht man halt und die greifen dann  
schon ein, wenn man's falsch macht – und wenn keiner kommt ist meistens gut

I: (lacht)

400 G: Ja, es ist so! Und mit der Maschine, dem Bagger zum Beispiel, da haben sie es mir ein  
bisschen gezeigt, da stand ein Bagger herum und sie standen alle zusammen für eine  
Besprechung, da sass ich einfach rein und begann zu machen. Sobald du es kannst und die  
Leute auch wissen, dass du es kannst, dann lassen Sie dich auch. Wenn du abladen musst  
nimmst du den Bagger, wenn sie wissen, dass du's kannst, sonst.... Ja

405 I: Man muss sich anbieten?

G: ja, genau, sonst bist du ewig der „Garettler“, der kommt und macht und nie etwas sagt ...  
ja ... gewisse Vorarbeiter wissen jetzt, dass ich den Bagger im Griff habe und ich mache alles,  
da sagt niemand etwas – aber gezeigt? Viele Dinge muss man auch spüren, wie ein Bagger,  
Da hab' ich einmal den Polier gefragt, wie das mit dem Bagger sei, die Steuerung, (die ???), er

410 sagte, er kann es mir nicht sagen! Was, du kannst es nicht sagen, du machst es seit zehn  
Jahren? – Ja, das musst du spüren, das geht miteinander, so ist das jetzt auch bei mir: Jede  
Maschine ist anders, nur vom Sprechen lernt man's nicht, das sind halt die Theoretiker, das  
funktioniert nicht, du musst es bewegen, anfassen, man muss die Maschine spüren - ja

415

8. Jetzt wissen Sie selber, ob Ihnen eine Arbeit gut gelungen ist... woran merken Sie das?

G: Wenn ich selber zufrieden bin

I: Und wann sind Sie zufrieden, was muss da ...

420 G: (???) Ob ich es so bei mir zu Hause akzeptieren würde

I: Ist das immer dasselbe, wie der Chef, der Vorarbeiter gut findet?

G: Neeee, nicht unbedingt

I: (lacht)



425 G: Meistens stimmt das überein, aber es gibt natürlich schon leichte Differenzen, vor allem die Bauführer haben manchmal andere Ideen, als die Draussen. Dann ist vielleicht der Vorarbeiter mit dir zufrieden aber der Bauführer am Schluss nicht. Du machst es ja für den Vorarbeiter und wenn der zufrieden ist, hast du's gut gemacht

I: Das wissen Sie auch selbst, ob Sie es gut gemacht haben?

430 G: Ja, das kann man schnell einschätzen, das lernt man

I: Woran, was lernt man genau?

G: Mit der Zeit, man sieht es immer wieder ... das ist schwierig... das lernt man einfach

I: Kann man etwas beobachten?

G: Das ist schwierig

I: Etwas, was man beobachten kann, jetzt sind die Bäume so und so oder ist es mehr der Prozess, der hat es richtig gemacht?

435 G: Am Schluss interessiert niemand, wie du's gemacht hast, es interessiert das Endprodukt. Klar muss alles im Boden – bei uns hat es so viele Dinge im Boden, die sieht man ja am Schluss nicht mehr – das muss schon richtig sein, sonst merkt man es dann schon, wenn etwas nicht funktioniert, aber (Pause) schlussendlich weiss man es vom Sehen, man sieht

440 genau – also ich weiss es genau – ob ich das jetzt gut gemacht habe oder nicht und wenn ich es nicht gut gemacht habe bin ich nicht zufrieden. (Pause) Dann stimmt es für mich nicht. Für mich ist die Arbeit erst gut, wenn ich sagen kann: gut, so können wir es lassen! So kann man es anschauen und niemand wird wütend, wenn er kommt und sonst mache ich es noch einmal. Das ist klar.

445 I: Das sehen Sie?

G: Ja das sieht man, wenn eine Platte nicht schön eingeschnitten ist, du gehst hin und es gefällt dir nicht, dann machst du sie noch einmal: Wenn es dir nicht gefällt, gefällt es dem Bauführer auch nicht.

I: Genau! Sie wissen schon, worauf sie achten

450 G: Sicher es gibt Situationen, da sagt man der Dubbel! Jetzt bin ich so lange dran, lassen wir es, es sieht ja niemand, solche Situationen gibt es schon, aber die sind eher selten

I: Für sich selbst, würden Sie es im eigenen Garten gleich machen?

G: Ja, das ist immer so ein bisschen der Test, wenn du es bei dir zu Hause stehen lassen würdest, dann lässt du so bleiben, weil dann ist es meistens gut

455 I: Etwas das Sie sehen...

G: Ja, das ist aber wahrscheinlich für jeden etwas anders, ich behaupte jetzt, ich kann etwas, dann gibt es natürlich immer die, die gibt es immer, welche überfordert sind, die sehen das vielleicht nicht, ich weiss nicht, wie das bei diesen ist. Aber ich sehe das

I: Sie sehen es auch bei anderen...

460 G: Ja

I: Sie sind nicht immer mit der Arbeit der anderen Gärtner zufrieden!

G: Nein!

I: Das ist jetzt aussergewöhnlich, Sie schauen, was die anderen machen und sind nicht immer zufrieden – haben Sie höhere Ansprüche?

465 G: Das beste Beispiel, diese Woche – wenn wir zum Znüni gehen, fahren wir an einem Garten vorbei, dort hat ein Baugeschäft eine Mauer errichtet. Dann fährst du vorbei und sagst: Schau mal links, die Mauer, die steht schräg! Dann hielt er an und wir stiegen aus um uns die Mauer anzusehen – das ist nicht unsere! – aber so Zeug, das ist überall so, wir beginnen zu schauen. Wenn der Abwart uns einen Baum scheisse schneidet werde ich wütend, der

470 schneidet einfach falsch und ich habe einen Kollegen der arbeitet in der Metallindustrie, der  
sieht jede Mutter an jedem Geländer und sagt: Was wurde hier wieder für ein Scheissdreck  
gemacht! Das beginnst du zu sehen, automatisch, ohne, dass du willst. Du nimmst es wahr,  
du nimmst die Regel wahr, ob jemand falsch geschnitten hat, das ist im Unterbewusstsein,  
weil du damit jeden Tag zu tun hast –

475 I: genau, darauf wollte ich noch zu sprechen kommen

9. Hat sich Ihre Wahrnehmung durch den intensiven Umgang mit den Materialien verändert?

480 G: Stark!  
I: Haben Sie das vorher nicht wahrgenommen, nicht in dieser Art?  
G: Wenn ich herumgehe und irgendein Abwart schneidet etwas (Pause), das sieht man  
gerade, das ist völlig grusig, das fällt sofort auf!  
I: Und die Erde zum Beispiel? Sie haben von Stein gesprochen, von Pflanzen, haben Sie auch  
485 ein stärkeres Empfinden für Erde? Das ist ein wichtiges Material in Ihrem Beruf  
G: Ja, sicher auch, was jetzt schwierig ist, ist wenn sie überall das Land zubauen. Man ist halt  
schon oft in der Natur, ich finde es schade, es wäre nicht nötig. Irgendwo, wo es schon  
hundert Häuser herum hat, dort soll man eines bauen, dort kommt es nicht mehr drauf an,  
ob dort eine Matte ist mit zehn Kühlein, aber wenn irgendwo ausserhalb, in der schönsten  
490 Ecke ein Haus gebaut wird ... das tut einem weh  
I: Sie möchten am liebsten die Natur frei lassen?  
G: Ja, man soll dort bauen, wo es schon steht, wie hier mitten in Sursee kann man schon  
Blöcke bauen, das stört ja niemand. (Pause) Man nimmt es schon mehr wahr, die Umwelt,  
mit den Pflanzen mit den Autos ... es ist im Unterbewusstsein und schwierig zu erklären  
495 I: Klar ist es schwierig, aber es interessiert mich sehr  
G: Man beginnt sich plötzlich für einen Steinbruch zu interessieren, wenn ich eine KV Lehre  
gemacht hätte, wäre mir das doch egal, wie der Stein abgebaut wird. Man beginnt sich zu  
interessieren. Auch im Fernsehen schaue ich mehr technische Sachen, ja einfach  
I: Nur jetzt vom Empfinden, hat die Witterung Sie auch verändert? Das viele Draussen sein,  
500 dass Sie bestimmte Dinge anders empfinden, als vorher  
G: Ja, man schätzt eine warme Dusche viel mehr am Freitagabend (Pause) ja, und wenn es  
ganz schlechtes Wetter ist geht man gerne einmal in das Wohnzimmer und sagt, ich bin  
genügen draussen gewesen, geht ihr mit dem Hund! (lacht) Andererseits ist man auch  
abgehärtet, wenn du mal Skifahren gehen willst am Wochenende und es ist nicht so schön,  
505 die andern sagen: Es ist nicht so schön - es ist die ganze Woche schon nicht schön - ... dir ist  
es mehr oder weniger egal, man ist abgehärtet  
I: Man wird also weniger sensibel, eher das Gegenteil? Weniger empfindlich auf die  
Witterung?  
G: Ja, du härtest dich schon ab, mit der Zeit. Wenn man draussen ist spürt man die Witterung  
510 mehr  
I: Ich wüsste manchmal nicht am Abend, wie das Wetter, den ganzen Tag durch war  
G: Das weiss ich jeden Abend, ich kann sagen, um halb zehn kam die Sonne ... ich kann auch  
auf eine viertel Stunde genau die Zeit sagen – zu jeder Zeit –  
I: Das habe ich noch nie gehört, erzählen Sie! Wie geht das?

515 G: Also am Nachmittag, so um die drei, wenn jemand fragt, dann kann ich auf zehn Minuten mehr oder weniger genau die Zeit angeben  
I: Wegen der Sonne, oder warum?  
G: Es ist alles, es ist speziell. Früher hatte ich nicht dieses Zeitgefühl, aber jetzt nach diesen bald drei Jahren, das merkt man. Man weiss, was habe ich gemacht, wie lang brauche ich für  
520 diese Arbeit, wie scheint die Sonne, wie stark habe ich Hunger (Pause) alle diese Sachen  
I: Nehmen Sie sich mehr auch als Teil der Natur wahr?  
G: Ja schon, man merkt es schon, irgendwann kommt die Sonne und dann gibt sie warm und in gewissen Jahreszeiten merkt man dann, wie warm es ist, welche Zeit es ist, wo die Sonne steht, wie stark habe ich schon Hunger, wenn ich Hunger habe könnte es etwa elf Uhr sein,  
525 mit der Zeit merkt man das, das ist speziell (Pause) dafür nachts im Ausgang habe ich keine Ahnung, da denk ich oft es ist zwölf und es ist halb drei! Aber wenn ich draussen arbeite bräuchte ich keine Uhr fast!

530

10. Und jetzt noch etwas zum Werkzeug und zu den Maschinen, dazu haben Sie mir zwar schon Einiges gesagt. Sie arbeiten jeden Tag mit Werkzeug oder Maschinen, hat Sie das geprägt, tun Sie Dinge anders, als zum Beispiel Ihre gleichaltrigen Freunde?  
G: Ja, stark!

535 I: Können Sie mir das beschreiben?  
G: Ich habe einen Kollegen der hat die Kanti gemacht, der macht jetzt (Pause) – keine Ahnung, was der jetzt genau macht – ich bin mit dem auf die Wohnungssuche, du merkst es einfach - solche Leute, mit der Zeit stufst du die als unbegabt ein – in gewissen Situationen  
I: Ok, welche Situationen?

540 G: Sobald sie irgendetwas ... oder, nicht einmal die Maschinen, nur schon etwas Handwerkliches. Du nimmst einen Nagel und schlägst den ein, aber der kann dort stehen und Probleme haben, es tönt jetzt übertrieben, aber es ist so! Dann hast du ein Plakat gemacht, weil der Kollege wurde achtzehn, wir haben die Agraften eingeschlagen zäck, zäck, zäck, er hat es nicht fertig gebracht, es sah einfach nicht schön aus! Und der Kollege, der  
545 Polymechaniker lernt, er ist auch in einem handwerklichen Beruf, der hat den anderen kritisiert, aber er fand, es kommt nicht so darauf an, aber dir ist es eben wichtig, dass das richtig gemacht wird. (lacht) Ja, es ist so ... handkehrum, dafür habe mit dem Computer nichts am Hut, da stufen sie dich als Hinterwäldler von der hintersten Ecke ein. Aber das interessiert mich einfach nicht, es geht halt einfach um die Interessen. Mit den Maschinen ist  
550 es so ... im Nachhinein bereue ich es viel mehr, dass ich mit vierzehn nicht ein Töffli gekauft habe und das nicht hundert Mal auseinandergenommen und zusammengesetzt habe...  
I: Das könnten Sie noch immer machen  
G: Da muss man einfach Jung dazu kommen, mit Mechanik hatte ich nicht so viel zu tun bis ich in die Lehre kam meine Mutter fand immer ... (???)

555 I: Hat Ihre Mutter Sie gelenkt in der Berufswahl?  
G: Nein, sie war am Anfang sehr skeptisch  
I: Beim Gärtner?  
I: Ich sei handwerklich unbegabt, meinte Sie  
G: Sie empfinden das nicht so, oder?

560 I: Überhaupt nicht!

G: Wenn Leute auf dem Bauernhof aufwachsen, dann ist automatisch klar, ich mache etwas Handwerkliches – aber meine Mutter hat nicht damit gerechnet, Sie sah mich eher in einem Pflegeberuf, oder so, weil ich es gut kann mit Leuten ... aber ich fand: nein!

I: Fühlten Sie sich von Anfang an zum Handwerk hingezogen?

565 G: Eigentlich auch nicht, ich dachte erst ich mache Sportdetailfachmann, es ging schnell, man muss offen sein für neues in dem Alter ist es noch schwer sich einzuschätzen. Medizin war für mich ausgeschlossen, das mache ich nicht, das auch nicht und irgendwann waren dann nur noch handwerkliche Berufe zur Auswahl. Zimmermann habe ich noch überlegt

I: Dort hätten Sie noch mehr Kontakt mit Werkzeug und Maschinen

570 G: Ja, andere, das ist völlig etwas Anderes

#### 11. Empfinden Sie Ihre Arbeit als kreativ?

575 G: (zögerlich) ja

I: Inwiefern?

G: Zum Beispiel meine Abschlussarbeit, das ist eine Santuromauer, da hast du siebenundzwanzig verschiedene Steine...

I: Wie heisst die Mauer?

580 G: Santuro purgrima (???) auf jeden Fall hat man da drei verschiedene Steinfarben, drei Regeln, drei Höhen und am Schluss siebenundzwanzig verschiedene! Wie du die machst ist dir überlassen, es muss einfach am Schluss gut aussehen, es gibt keine Vorgaben, kein Muster und da ist eigene Kreativität das Entscheidende. Das gibt es schon hin und wieder. Also du kannst schon sehr kreativ wirken – aber am Schluss muss es dann wieder – also ... im  
585 Neubau ist es eigentlich sehr vorgegeben, was man machen muss, du machst das, du kannst eigentlich nichts selber ... alle Masse sind vorgegeben, alle Materialien und du musst es ausführen. Aber sobald du Kontakt hast mit einem Kunden selber bei der Umänderung, läuft fast mehr über den Kunden. Jedes Mal, wenn der Kunde sieht, das etwas entsteht, beginnt er sich etwas vorzustellen – weil meistens, wenn du ihnen einen Plan anbietest haben sie vom  
590 Plan keine Ahnung, die wissen gar nicht – wir können das einschätzen, was machen wir, wie sieht das am Schluss aus – aber der Kunde hat null Ahnung. Dann beginnst du mal ... und wenn das Projekt läuft, dann kommt er und beginnt es zu sehen. Dann läuft viel über das Gespräch mit dem Kunden, ja lässt sich da, ... dann musst du sehr flexibel, kreativ sein, oder. Dann bist du fast wichtiger als der Bauführer, weil du musst das mit dem Kunden, du machst  
595 es! ... Dort hat Kundenkontakt sehr viel ... und auch Kreativität ist dort grösser

I: Es hat etwas zu tun mit dem Kundenwunsch, den Sie dann kreativ umsetzen, oder?

G: Ja, es gibt eigentlich beides, wenn du Grossanlagen hast, drei Blöcke, vier Blöcke, zehn Blöcke, dann bekommst du einen Plan und dann hast du den Architekten und die Bauleitung, die dir sagen so, so, so, wollen wir es, die verkaufen das so, das ist einfach klar, wie das ist.

600 (Pause) Sobald ein Kunde selber etwas kann wird es kreativ. Wenn du zu einem Kunden gehst, der will eine Umänderung, eine Anpassung, dann ist deine Kreativität gefragt

I: Gefällt ihnen das, die Kreativität daran?

G: Moll, das ist schon schön

I: Und finden Sie ihren Beruf schön?

605 G: Was, dass man kreativ sein kann?

I: Nein, überhaupt, finden Sie Ihren Beruf schön? Würden Sie dem schön sagen?

610 G: Ja (Pause) woll... weil am Schluss etwas Schönes entsteht. Es geht immer – das ist eigentlich die Motivation am Schaffen, man sieht am Abend, was man gemacht hat. Im Büro, gut, hast du einen Stapel von Blättern verarbeitet, aber bei uns ... am Abend... du kommst am Morgen und siehst am Abend, was du gemacht hast und es ist schon eine Genugtuung dabei, wenn am Schluss der Kunde sagt und er ist zufrieden und du kannst ein Foto machen und nach Hause gehen, oder das ist schon ...

615 I: Und es ist schön, was Sie machen, oder? Verstehe ich das richtig? Also ein Garten ist für Sie schön?

620 G: Ja! Sonst würde ich es nicht machen. Für andere ist irgendein Metallteil schön, vielleicht für jeden, der das macht, (lacht) aber für mich, der das noch nie gemacht hat ist das einfach ein Teil, und für mich ist der Garten schön, die Wahrnehmung – das ist auch so was zu Beispiel man achtet viel mehr auf den Sonnenuntergang – jetzt blöd gesagt – (lacht) – oder ein schöner Baum oder eine schöne Landschaft, man achtet sich viel mehr und gibt dem viel mehr Bedeutung! (Pause leise) Weil es einem gefällt, das ist nicht nur der Garten alleine, es geht fast um die ganze Natur. Eben zum Beispiel der Sonnenuntergang, da hält man an mit dem Auto und schaut sich den zehn Minuten an, das käme einem Metallbauer nicht in den Sinn, ja einfach so ... schon so Sachen...oder Gärten, wenn man auf Besuch ist und dort ein schöner Garten sieht, kann man den zwanzig Minuten lang anschauen gehen und der andere

625 sitzt am Tisch derweil und säuft drei Bier... weil es einem gefällt, weil es einem interessiert

Herzlichen Dank dafür, dass Sie sich Zeit genommen haben.

# 8.1.1111. Interview mit Leitfaden für 12 Junggärtner (Zentralschweiz), LGFG 1994

Danke, dass Sie für mich Zeit gefunden haben – Ich werde mich kurzfassen, das Interview dauert höchstens 40 Minuten!

Ich mache für die Universität Zürich eine Untersuchung zur Ausbildung der Gärtner und beschränke mich in einer ersten Phase bewusst auf junge Landschaftsgärtner in der Zentralschweiz, welche noch in der Ausbildung stehen oder vor kurzem abgeschlossen haben.

Sie kennen mich als Ihre ABU-Lehrerin - heute geht es aber um Ihre Ausbildung **im Betrieb**.

Ich will nicht die Arbeit Ihres Lehrmeisters hinterfragen, sondern herausfinden, **wie** Sie zum **Gärtner** wurden und inwiefern diese Berufsausbildung Ihr **Schönheitsempfinden** beeinflusst hat.

Ich werde Ihnen jetzt einige Fragen stellen, die helfen sollen dem Gespräch einen roten Faden zu geben - oder möchten Sie vorgängig noch etwas wissen?

1. Zuerst zum Anfang - erinnern Sie sich daran? Lassen Sie sich ruhig einen Moment Zeit...  
In den ersten Wochen im Gärtnerbetrieb (oder beim Schnuppern) sind Ihnen bestimmt Gewohnheiten der Gärtner aufgefallen, Dinge, die für Sie neu und fremd waren, Details vielleicht....

5 G: Neu war eigentlich alles, in dem Sinn. Ich habe zuvor nie etwas Anderes gearbeitet und ich ging auch nur Gärtner schnuppern, habe nichts Anderes angeschaut, eigentlich – von dem her war alles neu

I: Dann hat Ihnen vielleicht etwas besonders gefallen, dass Sie nur das geschnupperten haben

10 G: Vor allem, dass man draussen ist, immer und dass man am Abend sieht, was man gemacht hat. Im Büro sieht man das schon auch, aber für mich hat das nicht den gleichen Stellenwert, wie wenn ich am Abend sehe, was ich den ganzen Tag gearbeitet habe.

I: Was ist Ihnen an den Gärtnern, den Personen aufgefallen?

15 G: (Pause) Sie waren alle sehr offen, sofort per du, von Anfang an miteinander ... was war noch? Ich habe dann gleich (???) ... das war's eigentlich!

I: So im Unterschied zur Schule ...?

G: Ja, was war der Unterschied? Dass alle mehr naturbezogen waren und alle grundsätzlich die gleiche Meinung hatten zu den Sachen – zu allem im Prinzip – nicht so völlig der eine dort und der andere etwas Anderes, dort wo ich schnupperte

20 I: Eine geschlossene Gruppe, eingeschworene Gemeinschaft, so?

G: So schon nicht gerade, aber im Grundprinzip war es das gleiche, was sie vertraten und ihre Meinung und so

I: Und die war Ihnen schon vertraut

G: Mehr oder weniger

25 I: Nicht Neues?

G: vielleicht vertieft... also, ich habe das zuvor nie so vertieft angesehen das Ganze ... mehr oder weniger schon, ich hatte schon davon gehört, ja

I: Ihre Reaktion war nicht, oh – das habe ich mir nicht so vorgestellt, oder ...

G: Nein, nicht dass ich wüsste, es ist eigentlich alles

30 I: Sie waren auch ganz offen, in dem Fall?

G: Ja

35 2. Am Anfang war der Arbeitsalltag für Sie vermutlich hart?

G: Ja!

I: Was war hart und wie lange dauerte das etwa?

G: Sicher die körperliche Arbeit vor allem, dass man den ganzen Tag auf den Beinen ist, da war man am Abend schon müde und es dauerte vielleicht ein Monat, zwei, würde ich sagen

40 I: Können Sie sich erinnern, welche Tätigkeiten vor allem so ..

G: Ja was ich sicher noch weiss ist die Garette kippen, am Anfang ging das nie mit der ganzen Garette, ich musste eine Halbe nehmen und mit der Zeit merkt man gar nicht, dass man immer mehr mag, von dem her, oder, wenn man nicht gewohnt ist

45 I: War der Arbeitsalltag nur wegen der Kraftaufwendung so anstrengend oder gab es noch andere Aspekte, die es hart machten, den Arbeitsalltag am Anfang?

G: Ja sicher das Wetter! Man fängt im Sommer an, da ist es schön warm und dann geht es schnell gegen Herbst und wenn es dann regnet, den ganzen Tag regnet, ist das nicht sehr angenehm

I: Für einen, der von der Schule kommt?

50 G: Ja

I: Und so die acht Stunden oder die neun Stunden durchhalten?

G: Ja, mit dem hatte ich nie gross ein Problem, das ging eigentlich immer

I: Also, es war hart für Sie am Anfang, war es ein Schock oder haben Sie es erwartet?

G: Schon eher erwartet, ich war nicht völlig vor den Köpf gestossen. Aber es ist gut so

55

3. Gab es am Anfang oder während der Lehre Momente in denen Sie sich langweilten?

60 G: Das gab es schon hin und wieder, wenn man wenig zu tun hatte! (lacht) Aber sonst, gelangweilt bei einer Arbeit, wenn man genügend zu tun hatte eigentlich nicht

I: Auch, wenn Sie monotone Arbeiten ausführen mussten?

G: Ja ... ich habe einfach immer gedacht, das muss auch gemacht werden und dann ging es eigentlich schon.

I: Es wurde Ihnen nicht langweilig?

65 G: Nein, gut, ich musste auch nie gross wochenweise die gleiche Arbeit machen! Ich hatte immer Abwechslung

I: Hat der Chef dafür gesorgt?

G: Ja!

I: Von Anfang an!

70 G: Ja – also, am Anfang waren wir mehr im Unterhalt und nachher im Tief- und Neubau und so, aber es war trotzdem immer Abwechslung

I: Es wurde überlegt, wie machen wir das, dass er an alle Arbeiten kommt und das haben Sie gespürt – oder?

G: nickt

75 I: Und kamen Sie sich am Anfang auch überflüssig vor, die anderen arbeiteten und Sie können nichts helfen?

G: Nein, ich hatte immer zu tun, ich bin auch offen gewesen dafür, ich habe gefragt, wenn ich nichts mehr zu tun hatte ob ich etwas machen könne, nicht einfach gewartet, bis sie kamen und mir sagten, da wäre noch was. Ich bin immer eigentlich – ich habe die Arbeit gesucht

80 I: Hin gegangen, gefragt, kann ich helfen, wie kann ich helfen...

G: Ja

I: Und deplatziert? Der Fremde, der Neue, oder so?

G: Ja am Anfang vielleicht, eben, die erste zwei drei Monate vielleicht, wenn überhaupt und nachher war ich sehr gut integriert

85 I: Davon haben Sie nichts mehr gespürt ...

G: Nein, gar nicht!

90 4. Vielleicht hatten Sie auch einmal Zweifel am Beruf?

G: (Pause) ja, vielleicht ganz viel später, vielleicht, (schmunzelt) wenn wirklich schlecht Wetter ist, die ganze Zeit und der Chef sagt etwas, womit man nicht einverstanden ist, mit den Arbeitsabläufen oder so, aber selten ... und das kam erst, als ... im dritten Lehrjahr, so, wo man die Zusammenhänge langsam sah

95 I: Und worauf hat sich der Zweifel bezogen?

G: Nicht grundsätzlich am Beruf, am ganzen Beruf, einfach an einzelnen Sachen, zum Beispiel, wenn man immer Güsel zusammenlesen muss von den anderen ... Gerüstbauer und Maurer und alles. Wenn man auf die Baustelle kommt und zuerst den ganzen Güsel zusammenräumen muss, da fragt man sich schon, wofür man eigentlich angestellt ist, da.

100 Aber das ist jetzt einmal und dann hat's sich

I: Hatten Sie sich nicht auch schon überlegt, den Beruf zu wechseln?

G: Ja

I: Dann haben Sie doch auch Zweifel am Gärtnerberuf?

G: Am Beruf selber nicht, einfach an den Aufstiegsmöglichkeiten und so und das ganze

105 Lohntechnische

I: Ok!! Erzählen Sie davon!

G: Wenn man das anschaut ... der Gärtnermeisterverband, den wir haben, das ist ein Chefverband und wir haben eigentlich keine Gewerkschaft, wie die Maurer, oder so, und das ist ein grosses Problem – dadurch haben wir viel weniger Lohn, tausend Franken wenige im Schnitt – wir hatten auch einmal eine Baustelle, da war daneben eine Maurerfirma, die hatten eine Gartenabteilung, die machten genau dasselbe wie wir und tausend Franken mehr verdient! Dann fragt man sich schon, wofür stehe ich am Morgen auf ... und wenn es dann noch schlechtes Wetter ist und kalt und dann chrüppeln wir den ganzen Tag und die anderen haben mehr Maschinen, bessere Löhne, bessere Arbeitsbedingungen und so Zeug –

115 da fragt man sich manchmal schon, warum man das jetzt macht. Dadurch auch die Zukunft, wenn man mal weiter schaut, mit dreissig oder so, wenn man eine Familie hat, mit dem Lohn will ich keine Familie haben! Für jetzt ist das gut, es reicht, aber die Aufstiegsmöglichkeiten scheinen mir nicht so ...



120 I: Sind das nicht zwei Dinge? Das eine ist, dass Sie grundsätzlich weniger Lohn haben, als zum Beispiel im Baugewerbe und das andere sind die Aufstiegsmöglichkeiten ... können Sie dazu noch etwas sagen?

G: Ich habe mich noch nicht detailliert damit auseinander gesetzt mit den Aufstiegsmöglichkeiten, aber das, was ich sehe ...muss man extrem viel lernen, scheint es mir, für das, was herauskommt. Der Aufwand stimmt für mich nicht so.

125 I: Meinen Sie die Meisterprüfung?

G: Ja, oder auch Polier ... wir haben auch jemand im Geschäft, der das macht und da sieht man, was der alles lernen muss – hundertfünfzig Pflanzen mehr – ja, da fragt man sich schon, weshalb. Ich weiss zwar nicht, was ein Maurer machen muss, ein Maurerpolier, aber ich denke, die haben es ... schon streng, werden nachher aber auch anders entlohnt, für ihre

130 Arbeit, danach. Was bei uns noch hinten nach ist, würde ich sagen.

I: Also quasi über alle Stufen hinweg ...

G: Ja

I: So, dass es sich gar nicht lohnt, sich um einen Aufstieg zu bemühen?

G: Ja, also nach unten ist es vielleicht schon nicht schlecht, wenn ich mit Kollegen vergleiche,

135 die andere Handwerkberufe ausüben, bin ich schon der, der immer weniger verdient, aber es ist nicht extrem gravierend, so dass man sagen müsste: das kann ja nicht sein. Aber wenn man es mit diesem direkt verwandten Beruf vergleicht, wo sie weniger körperlich arbeiten müssen, mehr Ferien haben und mehr Lohn und alles, Gewerkschaft (???), dann finde ich das schon extrem, was bei uns abgeht!

140 I: Wie lange haben Sie das schon realisiert?

G: Seit dem ersten Tag, das habe ich auch von Anfang an mitbekommen, wie das diskutiert wurde beim Mittagessen bei uns

I: Aber Sie haben trotzdem durchgezogen und nicht gleich gesagt, ja, warum dann Gärtner?

G: Aha, das hat einen anderen Grund: Schlussendlich geht man nicht wegen dem Lohn

145 arbeiten, es muss einem auch gefallen, es nutzt nichts, wenn es mich am einen Ort anscheisst, wenn ich dort zweitausend Franken mehr verdiene, als am anderen Ort, schlussendlich, für mich selber nutzt es nichts – also

I: Dann haben Sie zwar Zweifel am Beruf, was den Lohn und die Aufstiegschancen anbelangt, aber es ist trotzdem ein schöner Beruf, für Sie?

150 G: Ja

I: Und jetzt ist der Entscheid noch nicht gefallen?

G: Nein, ich schaue dann nach dem Militär, dort sehe ich auch wieder neue Dinge ... dann sehe ich dann, wie es weitergeht, ich habe noch keine konkreten Pläne ...

155

5. Gab es ein Erlebnis, dass Ihnen gezeigt hat, dass Sie jetzt ein vollwertiges Mitglied sind, ein Gärtner, schon während der Lehre?

G: Sicher, wenn Kunden kommen und fragen, wie muss man das und das machen und dann

160 sage ich, als Fachmann eine einfache Frage, dann kann man das beantworten und dann heisst es schon: ja danke sehr, Gärtner! Es ist schön, wenn man ein Lob bekommt von der Kundschaft

I: Und das ist ein schöner Moment, wenn man merkt, man wird als Gärtner wahrgenommen

G: Ja

165 I: Sie können sich trotzdem identifizieren mit diesem Beruf, trotz allen Zweifeln?  
 G: Ja, sicher

170 6. Ich habe eine provokante These formuliert zum Chef: Der Chef weiss immer wo's lang geht  
 und ist überhaupt der Beste – war es für Sie immer leicht zu gehorchen?  
 G: Schlussendlich sagt der Chef wohin es geht. Wenn er sagt es ist so und so sage ich  
 empfinde das anders – oder so – dass man die Arbeitsabläufe auch anders machen kann,  
 schlussendlich gehorche ich ihm, er ist der Chef. Auch jetzt nach der Lehre, wenn einer, wenn  
 175 ich ein normaler Arbeiter bin und der Vorarbeiter vielleicht ein Jahr oder zwei älter ist mir  
 sagt: so und so, dann bringe ich meine Meinung ein und wenn er es anders will mache ich es  
 anders. Schlussendlich ist es nicht meine Verantwortung und er ist der Chef und von mir aus  
 gesehen hört man auf den, der das Sagen hat. Da muss man nicht gross hin und her  
 diskutieren, man macht es einfach so, wies gesagt wird.

180 I: Macht man's so, weil's der Hierarchie entspricht oder weil er auch der Beste ist?  
 G: Schon nur weil's die Hierarchie ist, würde ich sagen  
 I: Wie war das bei Ihnen in der Lehre, sagten Sie, doch den akzeptiere ich als Meister, der  
 hat's wirklich drauf  
 G: Das sicher, ja. Ich habe eigentlich immer den höher gesetzten akzeptiert beim Arbeiten,  
 185 sage ich jetzt, in den Arbeitskleidern, persönlich (schmunzelt) ist das dann vielleicht eine  
 andere Frage ob man das dann ...  
 I: Ah, Sie unterscheiden zwischen Arbeitssituation und Freizeit! Die gleiche Person hätten Sie  
 dann in der Freizeit vielleicht nicht mehr respektiert, oder gegrüsst, oder ich weiss nicht was  
 ...(lacht)

190 G: Ja, ja, wenn einer in den Freizeitkleidern kommt und mir sagt, so und so geht's dann denke  
 ich: erzähl du nur! Dann ist es mir eigentlich egal, was der sagt, aber, wenn ich Arbeitskleider  
 an habe, dann höre ich schon auf die Vorgesetzten  
 I: Damit haben Sie offensichtlich keine Mühe  
 G: Weil ich erwarte das eigentlich auch von den jetzigen Stiften unter mir, wenn ich etwas  
 195 sage wird das gemacht, ohne Wenn und aber  
 I: Und das funktioniert?  
 G: Meistens nicht! (schmunzelt)  
 I: (lacht) ja was! Wirklich! Und jetzt sind Sie überrascht, dass es nicht funktioniert  
 G: Ja, ich bin halt schon fast ein bisschen extrem, was Hierarchien anbelangt

200 I: Wissen Sie warum?  
 G: Nein, ich bin eigentlich nie so erzogen worden, aber ich finde auch im Allgemeinen, wenn  
 einer höher ist – zivil ist es etwas Anderes – im Geschäft, wenn einer höher ist, wird auf den  
 gehört und nicht irgendwie untergraben und weiss nicht was, weil ... das macht man einfach  
 nicht

205 I: Und warum macht man's nicht?  
 G: Weils einfach so ist. Weil einfach so von Früher her vielleicht, oder ich weiss es auch nicht.  
 Das hat man, also ich habe gelernt, dass man gehorcht, wenn etwas gesagt wird. Klar nicht  
 auf das extreme hinaus, aber grundsätzlich ist man anständig und fragt, wenn jemand  
 höhergestellt ist, wenn die Eltern im Privatleben etwas sagen oder so hörst du darauf und  
 210 dann wird gehorcht!

I: Das ist Ihre Erziehung, oder?

G: Mehr oder weniger, vielleicht nicht so extrem wie ich es jetzt sehe, aber ich bin schon nicht so erzogen worden, dass ich immer für alles fragte und so, schon freier, aber im Grossen und Ganzen war es so

215 I: Darum machen Sie es so und erwarten es eigentlich auch von den anderen

G: Ja!

I: Und sind eher überrascht, wenn's nicht so funktioniert

G: Ja, wir sind langsam daran gewöhnt, dass es nicht so funktioniert!

I: (lacht) Seit wann mussten Sie sich daran gewöhnen, dass es nicht so funktioniert?

220 G: Wir hatten ein paar Stiften, die man eigentlich nicht gebrauchen konnte und seit da, ja, ja ...

I: Sie waren auch Lehrling

G: Ja, die konnte man grundsätzlich nicht gebrauchen aber die hörten auch auf Niemand, da ist man fast daran gewöhnt, dass es jetzt so ist

225 I: Aber für Sie käme das nicht in Frage

G: Nein

230 7. Wie hat man Ihnen das Handwerk beigebracht? Wurde erklärt, gezeigt, angeleitet, korrigiert ... können Sie mir das beschreiben?

G: Ja, unterschiedlich. Wenn es einfache Arbeiten waren wurde es mir einfach gesagt, so und so geht's. Dann habe ich das gemacht, wenn es ging, war gut und sonst fragte ich wieder nach. Wenn es etwas Schwierigeres war oder wenn es eher darauf ankam, dass es saubergemacht wird, weil man es schlussendlich sieht, wurde es mir gezeigt oder ich wurde begleitet, dass daneben jemand war, der schaute - und kontrolliert hat sicher immer jemand, das ist auch heute noch so, dass wir kontrollieren lassen, weil schlussendlich hat der Chef oder der Vorgesetzte auf der Baustelle die Verantwortung, was der Lehrling macht, darum muss er auch hin stehen und deshalb wird's kontrolliert

235 I: Also Sie kontrollieren jetzt Lehrlinge, habe ich das richtig verstanden?

G: Ja, wenn ich jetzt alleine mit einem Lehrling auf der Baustelle bin schon, ja. Dann zeig ich dem auch das Zeug und bring's ihm bei, wenn er's nicht kann

I: Genau so, wie man's Ihnen beigebracht hat

G: Ja genau

245 I: War das immer eine eins-zu-eins Betreuung?

G: Ja, ja eigentlich meistens schon, also es ging nicht immer von der gleichen Person aus

I: Aber es war immer jemand da, der für Sie schaute, Sie begleitete

G: Ja, weil wir haben am Morgen das Verlesen, wer mit wem zusammen ist und dann gibt es eigentlich immer einen Vorarbeiter von denen, der Rest sind halt Gärtner, oder Lehrlinge oder Hilfsarbeiter oder so und die Vorarbeiter sind immer verantwortlich für die ganze Gruppe und dadurch schaut er eigentlich auf jeden, nicht nur speziell auf Lehrlinge, auch auf die anderen, wenn sie etwas nicht wissen, wird's erklärt

250 I: Dann wird in diesem Betrieb recht sorgfältig mit Lehrlingen umgegangen?

G: Ja, allgemein mit den Arbeitern, es ist sicher ein sehr angenehmes Klima

255 I: Das ist wahrscheinlich auch ein Grund, warum Sie geblieben sind

G: Ja, sicher auch es gefällt mir schon ...

I: Können Sie mir über diese Qualitäten noch etwas sagen?

G: Was meinen Sie?

260 I: Sie sagten, es ist ein angenehmes Arbeitsklima – können Sie mir beschreiben, was es ausmacht, was gut ist, dass Sie eben bleiben?

265 G: Als Lehrling hatten wir ein Lehrlingsbetreuer, dem mussten wir immer die Noten vorbeibringen - der wechselte bei mir gerade – und dann hat der uns am Vortag jeweils gefragt zu den Prüfungen, ob wir noch Fragen haben, dann mussten wir die Noten zeigen und dann hat sich das so entwickelt mit einem Semestergespräch, mit einem Fragebogen, dann wurden die Ziele festgesetzt fürs nächste Semester

I: Also die Ausbildungsziele im Betrieb?

270 G: Ja, genau und auch mit Sozialkompetenzen und alles ist immer ausgefüllt worden und man hatte auch so eine Liste, mit den Lernzielen für die drei Jahre und wenn die Lehrlinge das Gefühl hatten, sie können das, konnten sie das wegnehmen und ins Couvert legen und schlussendlich hiess es dann: ja, das und das ist noch nicht so gut, dann wurde das noch einmal angeschaut und gelehrt, besonders auf die Prüfung hin

I: Dann finden Sie, dahingehend hatten Sie den optimalen Betrieb, was die Ausbildung im Betrieb anbelangt

G: Ja, ja

275 I: So, wie man es sich wünschen würde von einem Lehrbetrieb

G: Ja

280 8. Jetzt wissen Sie selber, ob Ihnen eine Arbeit gut gelungen ist, das muss Ihnen niemand mehr sagen. Aber können Sie mir sagen woran, was sind die Kriterien?

285 G: Das etwas gelungen ist? Ja, es kommt darauf an, was man macht. Zum Beispiel ich mache noch oft in Gärten Natursteinmauern, dann sieht man am Schluss, wie es aussieht und dann muss man auch die Masse einhalten: die Höhe, die Länge, das kann man auch selber korrigieren und ob es schlussendlich gut aussieht... der Chef kommt schon noch vorbei, oder der Vorarbeiter und schaut ... aber von dem her gesehen kann man kann auch selber schauen, ob das jetzt gut ist

I: Es ist vor allem das Auge, mit dem Feststellt, dass etwas gut ist?

290 G: ja bei Sachen, die man schlussendlich sieht schon. Vom Leitungen verlegen sieht man ja am Schluss, der Kunde sieht das nicht, dort muss es einfach funktionieren, das muss nicht extrem schön aussehen, das sieht niemand, wie das im Boden drin – ob das jetzt eine rote oder grüne Leitung ist – darum muss es dort einfach funktionieren und dann hat man auch Masse und Zeug und Sachen, wo genau beschrieben wird – am Anfang wird auch genau gesagt, so und so muss es sein – dann macht man es einfach so und wenn es so ist, wie einem gesagt wurde, dann ist von mir aus gesehen gut, ausser es wurde ein Mist erzählt. Ich habe es dann so gesagt, wie mir gesagt wurde und das ist von mir aus gesehen dann gut.

295 I: Ist es dann ein Ablauf, ein Prozess, den Sie genau einhalten müssen?

G: So wie beim Treppenbauen? Wo man jede Stufe kontrolliert

I: Spielt das auch eine wichtige Rolle um am Schluss zu wissen, ob alles stimmt?

300 G: Ja, genau einhalten ist vielleicht übertrieben, aber man sollte schon plus minus etwa schauen, dass es so ist, weil so wurde es gelehrt und so ist es auch am besten, man gibt ja nicht etwas weiter, was nicht gut ist. Wenn man es einem so sagt, muss es einen Grund

haben, dass man es so macht, weil es so gut ist und es geht am Einfachsten und darum macht man es auch so

305 I: Und die haben Sie intus, diese Abläufe?

G: Ja, es kommt darauf an was ... es gibt schon Sachen, die habe ich noch weniger gemacht, dort frage ich dann einfach nach, wenn es nicht ganz klar ist

I: Aber am Schluss kontrollieren Sie mit dem Auge ob's stimmt?

310 G: Jaaa, es gibt schon Dinge, die man nachmessen muss, aber, wenn man einen Rasen plant, muss man von Auge aus schauen, ob es eben ist, da geht man nicht mit der Wasserwaage schauen, ob es stimmt. Vieles ist schon optisch, wo geschaut wird – nicht genau auf den Millimeter, es muss einfach vom Auge her stimmen. Manchmal ist vom Auge her schon ein Millimeter entscheidend, wenn man zum Beispiel eine Platte einschneidet, zwei drei Millimeter daneben sieht man dann schon, da muss man schon genau arbeiten, 315 aber schlussendlich geht niemand – normale Kunden (schmunzelt) gehen nicht auf den Millimeter nachmessen. Die schauen und wenn's gut ist, ist gut.

I: Und Sie haben da strengere Kriterien als der Durchschnittskunde, quasi die aus dem Beruf, oder reichen Ihnen die, des Kunden?

320 G: Es kommt darauf an, was man hat. Bei einer grossen Überbauung interessiert das die Leute, die dort wohnen nicht gross, wie das aussieht, da nimmt man's schon lockerer und lässt mal fünf Grad sein. Wenn man natürlich Privatkunden hat, die heikel sind, muss man schon mehr schauen. Das ist von Kunde zu Kunde verschieden, aber eigentlich, würde ich immer den Garten hinterlassen, wie ich es selber möchte bei mir zu Hause. Das wurde einem auch immer so gesagt und dadurch – es kommt vielleicht auch darauf an, was für ein Typ 325 man ist. Ich bin jetzt ziemlich einer, der ordentlich ist, also mache ich auch die Baustelle ordentlich, ich hinterlasse nicht irgendeine Sauordnung

330 9. Und – (Pause) Hat sich Ihr Schönheitsempfinden durch den intensiven Umgang mit den Materialien (In Ihrem Beruf haben Sie es ja mit Erde, Wasser, Stein und Pflanzen zu tun) verändert?

G: Das Schönheitsempfinden vielleicht nicht, weil entweder empfinde ich etwas als schön oder nicht, aber sicher Sauberkeitsempfinden ist verstärkt worden

335 I: Verstärkt worden? Warum? Können Sie mir erklären warum?

G: Ja, weil bei uns im Betrieb wird sehr sauber gearbeitet, jeden Freitag waschen wir die Autos und Magazin, also der Gruppenraum wird geputzt, nur schon von dem her schaue ich auch zu Hause zum Beispiel, fällt es mir jetzt auf, - also bei uns zu Hause ist auch sehr sauber – wenn ich jetzt zu anderen gehe, fällt's auf, wenn's nicht so ist oder auch sonst, wenn man 340 an Baustellen vorbeifährt, oder so, sieht man manchmal eine Sauordnung und am Mittag oder am Abend das Werkzeug kreuz und quer herumliegt – das fällt schon auf, dann

I: Wird in Ihrem Betrieb auch das Werkzeug geordnet, zum Beispiel

345 G: Es wird schon darauf geachtet, dass man am Mittag zum Beispiel Ordnung hat auf der Baustelle, das ist es schon Wert, meistens ist irgend ein Bagger dort und das Werkzeug ist immer angeschrieben, die Lieferwagen sind auch alle angeschrieben, da sieht man schon, da ist der und der Gärtner und nachher ist es nicht sauber gemacht, das Ganze, dann liegt das Zeug herum und die Strasse ist schmutzig, dann denkt man doch den würde ich eher nicht –

also ich denke es für mich auch – den würde ich jetzt nicht engagieren. Dadurch kann man sicher punkten, würde ich sagen

350 I: Sie nennen jetzt Sauberkeit oder einfach so das Auge für die Ordnung hat sich geschärft und wenn Sie sich jetzt noch genauer mit den Materialien beschäftigen: Aus der Volksschule hatten Sie ja nichts zu tun mit Erde, mit Steinen, mit Pflanzen und danach hatten Sie jeden Tag damit zu tun, ich nehme an, dass Sie das jetzt anders wahrnehmen, oder bin ich da ganz falsch?

355 G: Ja, sicher, gerade so bei Stein – da nehme ich persönlich ganz anders wahr, da sieht man zum Beispiel, das ist ein Guberstein ... oder die kleineren Unterschiede sicher aber das Schönheitsempfinden...

I: Gefällt ihnen der Stein?

360 G: Ja, es kommt darauf an, welcher, aber – es kommt auch auf die Umgebung an, wie das Ganze aussieht, zum Beispiel haben wir gelernt, dass man bei einem älteren Bauernhaus gebrochener Stein nicht passt, damit sollte man dann keinen Steingarten machen, da würde ich eher etwas Rundes nehmen, das fällt einem schon ein bisschen auf.

365 I: Darauf sind Sie jetzt sensibilisiert, Sie sehen es auch mehr als vorher und wenn Sie bei diesem gleichen Empfinden bleiben, zum Beispiel die Erde, wie differenziert nehmen Sie Erde jetzt wahr?

G: Das ist schon differenzierter jetzt, früher war einfach Erde, Erde und fertig und heut hat man Humus, Kompost, Hauskompostgemisch und solche Sachen – das sieht man schon anders

I: Und ihre Wahrnehmung für Pflanzen?

370 G: Ja, seit Mitte zweitem Lehrjahr würde ich sagen, da ist es vor allem verstärkt worden, da kannte ich mehr Pflanzen und dann schaut man schon in die Gärten und sieht, ah das ist das und das und das sieht jetzt da schön aus oder das würde ich jetzt da nie pflanzen oder so, das sieht man schon

I: Aber es geht nicht so weit, dass Sie Pflanzen riechen

375 G: Doch, bei extremen gibt's das schon. Der Kuchenbaum, damit hatte ich ein Erlebnis...Ich lief irgendwo und roch einen Kuchenbaum, der muss hier in der Nähe sein, weil der so extrem riecht, aber ... es ist etwa das, mehr, also so extremes über die Blüten könnte ich jetzt nicht sagen

I: Das war jetzt eher die Ausnahme, dass Sie .... Und die Witterung, hat die Sie verändert?

380 G: Ja – jetzt ist es mir eigentlich egal, welches Wetter am Wochenende ist – es muss einfach unter der Woche schön sein und vorher war es umgekehrt (lacht), wenn man drin ist. Aber nein, vielleicht etwas abgehärtet, ja doch – schon etwas abgehärtet ... wenn es kalt ist, dann sehe ich es eher weniger, dass es kalt ist und fluche darüber, dass schlecht Wetter ist und am Abend kann ich nach Hause gehen und im Haus drin ist warm, das lernt man vielleicht mehr schätzen

385 I: Sie denken nicht, Sie seien jetzt anders, weil Sie jetzt so oft draussen sind, dass Sie sich anders bewegen, Sie nehmen anders wahr

G: Ja, das kommt jetzt drauf an, die meisten Kollegen sind eigentlich auch Handwerker, arbeiten die meisten auch irgendwie draussen und dadurch fällt es nicht gross auf

390 I: Gibt es keine Reibungen, Sie sind nicht anders

G: Mit Bürolisten, der Freundin zum Beispiel fällt das schon auf, dass es eher heisst: oh nein, jetzt ist so... mir ist das Wetter egal, weil von mir aus gesehen, ich bin die ganze Woche draussen, - das sehe ich auch zu Hause, der Vater sagt immer am Wochenende will er raus,

etwas machen – mir ist das egal am Wochenende, ich kann auch das ganze Wochenende zu  
395 Hause bleiben, ich bin die ganze Woche draussen

I: Sie haben das Bedürfnis nicht

G: Ich muss nicht unbedingt raus, ich bin jetzt immer drin, ich will unbedingt an die frische  
Luft

I: Aber Sie haben nicht das Gefühl, dass Sie das veränderte  
400

10. Sie arbeiten jeden Tag mit Werkzeug oder Maschinen, was gefällt Ihnen daran? Hat Sie das  
vielleicht sogar in diesen Beruf gezogen? Hat Sie das verändert, das Werkzeug?

405 G: Sicher ja, es ist sicher gut mit dem Werkzeug zu arbeiten, das habe ich schon noch gerne,  
vor allem man merkt, dass man begabter ist als andere, weil man's auch schon gemacht hat,  
weil man mehr Erfahrung hat, es sich mehr gewohnt ist mit Werkzeug zu arbeiten das ist –  
verändert vielleicht, dass man selbstsicherer wird, wenn man mit Werkzeug umgeht

I: Mehr? Vermutlich sehr

410 G: Jaa, ich habe jetzt nie im privaten einen Bagger gebraucht (lacht)

I: Gut – aber mit Kleinerem

G: Ja, das ist sicher, dass man zu Hause selbstsicherer ist dadurch alles

I: War das etwas Neues für Sie als Sie in diesen Beruf gingen oder waren Sie zuvor schon  
vertraut mit Werkzeug?

415 G: Nein, das meiste war eigentlich schon neu

I: Ja, aber da Ihre Freunde auch im Handwerk sind

G: Ja, habe ich nicht gross das Gefühl mich verändert zu haben, oder die anderen haben sich  
gleich verändert ...

I: In Ihrem Umfeld ist, ausser Ihrer Freundin, gar niemand, der in Büro arbeitet oder so

420 G: Nein, eigentlich nicht

I: Auch nicht in der Familie

G: Doch, in der Familie schon, aber das war eigentlich immer so und mein Vater ist auf dem  
Bauernhof aufgewachsen, kann auch mit Werkzeug umgehen, von dem her

I: Hat er es beinahe von ihnen erwartet, dass Sie das können

425 G: Erwartet, ja vielleicht schon eher erwartet dadurch, aber ich habe es nicht als Druck  
empfunden

I: In Ihrem Umfeld gibt es eigentlich nur Handwerker und die Anderen, habe ich gehört, sind  
die Bürolisten? Sagt man Ihnen Bürolisten? Und man ist natürlich besser als diese (lacht)  
Warum?

430 G: Ja, ja eigentlich schon (lacht), weil wenn man, ich sehe das auch bei uns im Büro, so Zeug  
und Sachen, wenn ich so arbeiten würde hätten Sie nicht Freude beim Abrechnen – man  
sieht schon nur immer daran hin, das ist schon wahr - ...

I: Haben Sie das Gefühl, sie arbeiten nicht?

435 G: Nicht, nicht ...einfach wenig (lacht), nicht streng, je nach dem, wann wir gehen, wir sehen  
es natürlich auch nicht, wenn wir auswärts sind, dass sie keinen Znüni machen oder so ...man  
sieht nur, wenn man ins Büro läuft und auf dem Computer ist das 20minuten offen – das  
sieht man dann wieder. Aber wenn einer vom Büro uns sieht, dann sieht er uns auch  
herumstehen oder dem Rasenmäher hinten nachlaufen, oder so...

## 11. Empfinden Sie Ihre Arbeit als kreativ?

G: Ja, mehr oder weniger

I: Was ist kreativ am Gärtner?

445 G: Also sicher die Dinge, die man schlussendlich sehen muss - mit Natursteinsachen ist eigentlich sicher, dass ich kreativ werden muss. Am meisten kann man nicht viel verändern, das bekommt man und verbaut es und das andere kann man verändern und den eigenen Stil reinbringen

I: Haben Sie das Gefühl, Sie haben einen eigenen Stil?

450 G: Das hat eigentlich jeder

I: Wo merkt man den Stil eines Gärtners?

G: Sicher beim Mauern und wenn man Natursteine zuschlagen muss. Wenn zum Beispiel der eine links von der Mauer anfängt und der andere rechts, sieht man schon, dass es nicht derselbe war. Nicht ganz genau oder der eine nimmt eher die längeren, grösseren Steine als  
455 der andere, der arbeitet lieber mit den kleineren ...

I: Also eine Handschrift?

G: Ja, ungefähr so. Wir hatten einen Kurs, ich konnten einen Kurs besuchen beim Guber Naturstein oben, da sagte der eine Leiter: der muss alleine arbeiten! Der ist so genau, das kann niemand nachahmen, das sieht man nachher sofort – zumindest die exklusiveren  
460 Kunden – die sehen, dass der eine ein Millimeter zwei hat und der andere hat vielleicht fünf Millimeter Fugen, oder. Das will man nicht, dann muss es einer alleine machen. Kein anderer in der Zentralschweiz mag an den heran: so schnell und so genau!

I: Ist der Beruf auch schön?

G: Ja, wenn man das Schöne sehen will sieht man das schöne Wetter, draussen, bei dreissig Grad, es sind alle braun, die Sonne scheint immer...man arbeitet schon, aber eigentlich nie alleine, das finde ich auch noch gut, man ist immer etwa zu zweit  
465

I: Wie ist das überhaupt untereinander, das ist etwas, was Sie vorher schon angesprochen haben... das ist auch etwas, was Ihnen gefällt am Gärtnerberuf

G: Ja, bei uns im Betrieb sicher... Ich bin jetzt nicht einer, der gerne tagelang allein ist, ich arbeite lieber zu zweit, zu dritt, dann kann man sich austauschen. Von mir aus gesehen ist es auch schön, dass man am Abend sieht, was man gemacht hat – wenn man etwas gemacht hat (lacht) – also, wenn man Leitungen verlegt und am Abend das Loch schliesst, sieht man natürlich nur, dass das Loch zu ist! Aber das ist eher selten. Das ist sicher das Schöne und wenn man das Schlechte sehen will, dann sieht man das schlechte Wetter, es regnet, es ist  
475 nass und kalt, man muss etwas im Dreck machen, wird dreckig, es ist mühsame und schwere Arbeit, viel zum Heben die ganze Zeit, anstrengend man muss immer stehen ...

I: Was überwiegt für Sie?

G: Sicher das schöne! Es kommt daran, wie man eingestellt ist zu diesem Beruf. Ich wollte schon in der zweiten Sekundarschule Gärtner werden und habe mich eigentlich nur für  
480 diesen Beruf interessiert, weil man immer draussen sein kann und handwerklich ist – das hat mir von Anfang an ... und dann habe ich Bilder gesehen: von Gärtnern in ihren schönen Gärten und dann hab ich gesagt: So was Schönes möchte ich auch mal machen! Jetzt ist es schon nicht ganz so exklusiv, bei uns im Betrieb ist es eher weniger, aber das gibt es auch



Herzlichen Dank dafür, dass Sie sich Zeit genommen haben.

## 8.1.1212. Interview mit Leitfaden für 12 Junggärtner (Zentralschweiz), RGFG 1994

Danke, dass Sie für mich Zeit gefunden haben – Ich werde mich kurzfassen, das Interview dauert höchstens 40 Minuten!

Ich mache für die Universität Zürich eine Untersuchung zur Ausbildung der Gärtner und beschränke mich in einer ersten Phase bewusst auf junge Landschaftsgärtner in der Zentralschweiz, welche noch in der Ausbildung stehen oder vor kurzem abgeschlossen haben.

Sie kennen mich als Ihre ABU-Lehrerin - heute geht es aber um Ihre Ausbildung **im Betrieb**.

Ich will nicht die Arbeit Ihres Lehrmeisters hinterfragen, sondern herausfinden, **wie** Sie zum **Gärtner** wurden und inwiefern diese Berufsausbildung Ihr **Schönheitsempfinden** beeinflusst hat.

Ich werde Ihnen jetzt einige Fragen stellen, die helfen sollen dem Gespräch einen roten Faden zu geben - oder möchten Sie vorgängig noch etwas wissen?

1. Zuerst zum Anfang - erinnern Sie sich daran? Lassen Sie sich ruhig einen Moment Zeit... In den ersten Wochen im Gärtnerbetrieb (oder beim Schnuppern) sind Ihnen bestimmt Gewohnheiten der Gärtner aufgefallen, Dinge, die für Sie neu und fremd waren, Details vielleicht....

5 G: Sicher ist mir aufgefallen, dass Sie etwas rauer sind meistens, es wurde geflucht und so und beim Schnuppern kam mir das schon recht seltsam rein, es war schon speziell und danach ... ja, ich würde sagen, es sind meistens sehr selbstbewusste Leute, das ist mir aufgefallen und ... sie haben schon einfach ihre Gewohnheiten, natürlich die meisten naturliebend – also haben gerne die Natur – und so .... Und sonst körperlich eher kräftig,  
10 weiteres ist mir eigentlich nicht aufgefallen

I: Und Umgang untereinander oder Haltungen und Einstellungen?

G: Der Umgang untereinander ist auch eher rau, mit ein bisschen fluchen meistens und Einstellungen habe ich zuerst gedacht, dass könne man etwas einordnen, finde ich jetzt aber nicht, nachdem ich jetzt länger mit vielen Gärtnern zusammengearbeitet habe, habe ich das  
15 Gefühl, kann man von der Einstellung her nicht gross einordnen, vor allem auch politisch jetzt sicher nicht

I: Es gibt eine Breite - grosse Unterschiede zwischen den Einzelnen – so? Eine breite Palette?

G: Ja sicher

I: Fielen Ihnen auch Gewohnheiten auf?

20 G: Alle? (Pause) das ist für mich im Moment ...(Pause) könnte jetzt nicht gerade etwas sagen, aber sicher im Umgang mit Pflanzen merkt man's sofort oder auch sonst ein bisschen das Benehmen. Ich sage, es würde jetzt kein Gärtner einfach eine Pflanze kaputt machen oder so, das ist sicher so etwas, was man sagen kann und sonst ...könnte ich nichts mehr nennen

I: Gut, gut!

25

2. War der Einstieg in den Arbeitsalltag, in die Lehre, für Sie schwer? ... erzählen Sie mir davon ...

30 G: Ich muss es so sagen: Mir wurde oft gesagt, es sei sehr streng und dann habe ich mir das so wahnsinnig vorgestellt und dann war es dann trotzdem noch, also nicht harmlos gewesen, aber ... ich sage von meinem Betrieb her ist es sicher auch sehr gut geregelt worden, weil sie wirklich gut zu mir schauten. Am Anfang, so die ersten paar Monate, waren wirklich gut – es war eigentlich eine strenge Zeit, also Ende Sommer mit viel Stunden vor allem und dann war  
35 der Winter hart, nachher, der sehr ungewohnt war, ja – das war vor allem hart

I: Sie mussten sich körperlich an eine strenge Arbeit anpassen, können Sie mir sagen, welche Tätigkeiten für Sie die anstrengendsten waren?

G: Nein, das könnte ich eigentlich nicht sagen, es ist einfach den ganzen Tag präsent sein und herum gehen, es ist ... auch wenn ich nicht viel gemacht habe, schmerzten vor allem die  
40 Füße, wenn ich nur ein bisschen herum stand – oder das Gefühl hatte, ich würde nur herum stehen – es ist einfach, ja – in so Arbeitsschuhen drin, so manche Stunde, so Sachen, die man sich nicht gewohnt ist

I: Sie waren sich von zu Hause gar nichts so gewohnt, oder?

G: Einfach wenig, so ab und zu an einem Samstag oder beim Vater ein paar Wochen im  
45 Geschäft, als Heizungsmonteur arbeiten ... dort etwas helfen

I: Gingen Sie da mit?

G: Am Wochenende oder in den Schulferien. Dann mit Kollegen, haben wir auch schon gfuschtet, haben wir auch schon gebaggert und im kleinen Hüttchen etwas so gemacht, aber eben keinen Bauernhof zu Hause, von dem her sicher nicht so, wie andere, nicht so streng

50 I: Aber trotzdem ... können Sie schätzen, wie lange diese körperliche Umstellung dauerte?

G: ja, ich würde sagen so nach den Weihnachtsferien hat sich das schon recht bald geregelt, das wäre ja – im August habe ich begonnen und so Januar, bis ich wieder begann – da konnte ich sagen, dass ich mich langsam daran gewöhnt hatte

I: Das ist schon eine Veränderung, die Sie auch an sich selber sahen, oder?

55 G: Ja, das konnte man schon sehen

:

3. Und ... Gab es auch Momente – am Anfang oder gegen Ende der Lehre, oder bei bestimmten  
60 Tätigkeiten - in denen Sie sich langweilten in der Lehre?

G: Ja, schon, vor allem, wenn sich auf gewissen Baustellen – ich könnte jetzt nicht eine Tätigkeit nennen – sondern je nach Baustelle, oder je nach Chef, der weniger gut schaute, dass man gerade so Arbeit hat und man eher so etwas daneben stand, dann wurde es mir noch schnell langweilig, wenn ich nicht viel machen konnte und sonst gab es einfach Phasen,  
65 wo ich an normalen Arbeitstagen das Gefühl hatte, es sei zu monoton, einfach. Den Tag durch langweilte ich mich nicht, aber am Abend hatte ich trotzdem das Gefühl, es sei langweilig gewesen, weil es einfach bald normal war und immer etwa das gleiche ... Jetzt kommt mir doch noch eine Tätigkeit in den Sinn, so eine bestimmte, sicher beim Bäume schneiden, das habe ich nie gerne gemacht, schneiden und auch putzen, so mit dem  
70 Laubrächen, im Winter war das ja immer so ein bisschen das gleiche bei uns.

I: Das hat Langeweile bei Ihnen ausgelöst und das hat sich nicht verändert vom Anfang zum Ende der Lehre, es war immer etwa das Gleiche. Gab es auch Momente in denen Sie sich

überflüssig vorkamen, weil die anderen arbeiteten und Sie nicht recht wussten wie, man konnte Sie einfach nicht brauchen?

75 G: Ja, sicher! Das gibt es im Gartenbau auch, wenn man ausgelernt ist und ein guter Arbeiter, kann es das noch geben

I: Was sind das für Situationen?

80 G: Ja ... wenn zum Beispiel nur eine Maschine vorhanden ist und es viel Arbeit, bei der gebaggert werden muss und es sind drei Leute auf der Baustelle, dann haben die anderen zwei eine Schaufel in der Hand und ab und zu kann einer etwas helfen und meistens auch nicht

I: Ist es besonders schlimm, wenn man Lehrling ist und sich überflüssig fühlt?

85 G: Nein, ich finde es jetzt als Ausgelernter eigentlich schlimmer, weil ich sage, in der Lehre darf man das noch, für etwas ist man in der Lehre und dort lernt man auch eher beim Zuschauen, wenn man's noch nicht so kennt, dann steht man daneben und ist trotzdem aufmerksam dabei und schaut, was die anderen machen und lernt dort draus

I: Und deplatziert, fremd, im Sinn von, was mache ich da?

90 G: Das hat es bei mir nicht so gegeben, weil einfach das Team so gut war in der Lehre ... aber je nach dem, wenn Kunden dabei waren oder so und ich eigentlich überflüssig war und auch nicht beobachten konnte, in eine Bausitzung oder so, wo alle integriert waren, ausser eben der Stift, dann könnte man schon sage, war ich deplatziert ... ein bisschen

95 4. Hatten Sie auch einmal Zweifel an Ihrem Beruf?

G: Ja, sicher, ja

I: Zum Beispiel, wo?

100 G: Im zweiten Lehrjahr, als ich oft Rückenschmerzen hatte, da dachte ich, das kann es doch nicht sein! Scheissdreck! So wenig Lohn und so eine Arbeit und damals vor allem ... weil es zu streng war und nicht richtig entlohnt wurde

I: Wollen Sie sich deshalb verändern? Hat sich der Zweifel erhärtet?

105 G: Er ist sicher weniger geworden, aber er ist noch vorhanden, ja – das ist sicher ein Grund, warum ich mich jetzt anders orientieren möchte. Aber dort in dem Moment war es so schlimm wegen körperlichen Schmerzen und die sind jetzt vorbei und deshalb ist auch der Zweifel weniger geworden: Wenn man körperlich fit ist, ist das ein guter Beruf

I: Aber man muss körperlich wirklich fit sein

G: Ja, das habe ich jetzt gemerkt, dass einfach die körperliche Verfassung eine sehr grosse Rolle spielt, weil sonst ist das wirklich fragwürdig, dieser Beruf

110 I: Ja, ja, das ist wirklich extrem

115 5. Können Sie sich an ein Erlebnis erinnern, wo man Sie das erste Mal als „Gärtner“ angesprochen hat, also Sie von anderen so wahrgenommen wurden und Sie vielleicht sogar noch in der Ausbildung waren?

G: Das ist noch schwierig zu sagen, wie man's definiert ... also sagen wir, wenn ich in den Arbeitskleidern herumlaufe, bin ich natürlich vom ersten Tag an als Gärtner wahrgenommen worden, von der Ausbildung

I: Nicht als Lehrling?

120 G: Ja, eben ...wie definiert man das...

I: Ein Beispiel, wo Sie sich dachten: Der nimmt mich als vollwertigen Gärtner wahr!

G: Ja ... es hat Situationen gegeben, also eine bestimmte, da ist ein Architekt auf mich  
zugekommen und ich war alleine auf der Baustelle und er sagte: Warum macht ihr das jetzt  
so, wir haben doch vereinbart, ... was hat dir der Chef für einen Auftrag gegeben? Und ich:  
125 Der Chef kommt gleich wieder, im Moment habe ich nur den Auftrag hier zu schaufeln, mehr  
weiss ich nicht, weil ich eben noch in der Ausbildung war – ah sorry, danach, eben meinte er  
auch ich sei schon ausgelernt. Da habe ich es sicher gemerkt und sonst ...

I: Gab es auch einen Moment vom Chef her, dass man Ihnen so viel Verantwortung übergab,  
dass Sie merkten, dass Sie jetzt vollwertig im Team sind?

130 G: Ja in den letzten paar Wochen der Lehre schon, schon ein halbes Jahr davor, war ich  
ziemlich ein ausgelernter Gärtner, weil er mir solche Arbeiten übergab, ja

I: War das angenehm für Sie?

G: Ja, ich habe es gut gefunden, also – es war nicht immer so angenehm – weil ich manchmal  
schon etwas überfordert war und er, aber er hat es gut gelöst und mich nie  
135 zusammengeschissen, oder so etwas, wenn etwas nicht klappte, sagte er – er wusste ja, dass  
ich noch in der Lehre war - und sagte immer: Dafür machst du es gut, man könnte wirklich  
schon glauben, du seist ausgelernt, und so

I: Sehr motivierend auch?

G: Ja,

140 I: und Kunden, haben Sie nicht als Gärtner wahrgenommen?

G: Ja, doch, nachdem ich die Autoprüfung hatte, etwas so in den letzten drei Monaten in der  
Lehre, wenn ich da mit dem Auto vorfuhr und den Hilfsarbeiter dabei hatte, haben sicher die  
meisten gedacht, ich sei ausgelernt, ja

I: Hat Sie das mit Stolz erfüllt?

145 G: Ja

I: Können Sie sich identifizieren mit diesem Beruf?

G: Sicher, ja

150

6. Jetzt kommen wir zu einer provokativen These, aber ich stelle die allen: Der Chef weiss  
immer wo's lang geht und ist überhaupt der Beste – war es für Sie immer leicht zu  
gehören? ... War ihr Chef überhaupt so?

G: Ich hatte eigentlich zwei Chefs, der Lehrmeister und sein Bruder, der auch Geschäftsführer  
155 war, das waren eigentlich beide meine Chefs und dort war spannend, dass Sie sehr  
unterschiedlich waren. Der eine war wirklich der Chef, der alles konnte, eigentlich und alles  
wusste und damit hatte ich nie wirklich Mühe, weil ich nichts fand, wo ich hätte sagen  
können: da hast du einmal nicht recht. Wenn er so auftrat hatte er auch wirklich recht und  
von dem her fand ich es cool, dass er auch grade so kommt, wenn er weiss, dass es stimmt,  
160 da gibt es keine Zweifel, da muss man nicht mehr lange überlegen oder eine andere Theorie  
aufstellen oder so und von dem her war es gut.

I: Aber er war auch wirklich kompetent, oder?

G: Ja, viel Erfahrung und die Meisterprüfung. Es gäbe immer Verbesserungsmöglichkeiten  
irgendwo, aber da hatte ich nie Mühe. Später, als ich mehr Erfahrung hatte, habe ich einfach

165 immer gefragt: Könnte man nicht auch so ... und auch dort hatte er immer eine Antwort,  
dann musste ich sagen, ok, ja, stimmt, es leuchtet mir ein.... Und von dem her hatte ich nie  
Mühe dort. – Beim anderen Chef, er hatte auch schon viel Erfahrung, ist aber nicht wirklich  
so rübergekommen – ähm – so macht man's! Er hat es einfach anders gut gelöst. Er hat  
immer auch Freiraum gelassen für eigene Ideen und dann haben wir zusammen diskutiert  
170 und so zusammen eine Lösung gefunden und das war auch super, .... Er glaubte nie, er sei der  
Beste, oder so. Wenn er dann wirklich etwas gesagt hat, dann war auch wieder klar, dass er  
es einfach kann, dass er es weiss  
I: Im Hintergrund war eigentlich immer klar, dass er kompetent ist, auch wenn er mit Ihnen  
kollegial darüber diskutierte – und mit dieser Situation kamen Sie gut klar

175

7. Wie hat man Ihnen, in Ihrem Betrieb, das Handwerk beigebracht? Wurde erklärt, gezeigt,  
angeleitet, korrigiert ... können Sie mir das beschreiben? Das ist offenbar in jedem Betrieb  
etwas anders

180

G: Mich hat man eher machen lassen und anschliessend korrigiert, das war etwas ihre Idee,  
eigentlich von beiden, das war einfach ihr System, sie fanden, das funktioniere am besten –  
teilweise hat mich das auch geärgert. Dann sagte ich: Könnt ihr mir das nicht einmal richtig  
erklären, ich will das nicht wieder falsch machen, sagt doch einfach, wie ich's machen muss!  
185 Dann mach ich es einfach so! Dann haben sie das auch so akzeptiert und haben mir gesagt –  
so und so – dafür durfte dann aber auch ja kein Fehler passieren

185

I: Machen Sie mir ein Beispiel, wie hat das mit dem Probieren funktioniert?

G: Ja ... so einen Schacht einschneiden mit Verbundsteinen – das ist ja so eine LAP Aufgabe,  
eigentlich, was oft im ersten und zweiten Lehrjahr gelehrt wird. Mir wurden im ersten  
190 Lehrjahr einfach die Steine hingelegt und die Trennscheibe und da der Schacht und - kannst  
du so anzeichnen und dann schneidest du – und so! Dabei könnte man bei dieser Aufgabe  
stundenlang erklären, wie man's am besten macht ... aber, so habe ich es eigentlich selber  
für mich herausgefunden

190

I: Die beiden Brüder hatten also dieses Vorgehen, dass Sie den Lehrlingen das Material  
hinlegten und ihnen sagten, das wollen wir haben, versuche selber herauszufinden, wie du  
dort hinkommst – das war also nicht nur für Sie, sondern mit anderen Lehrlingen das gleiche?

195

G: Ja, die machen das so

I: Das ist ihre Philosophie

G: Ja, genau

200

I: Das ist interessant, das habe ich jetzt noch nie gehört. Ist Ihnen das auch aufgefallen, dass  
es bei Ihnen anders ist als in anderen Betrieben?

G: Ja, sicher, ja. In Grossbetrieben ist das meistens anders, würde ich sagen

I: War das nicht auch zeitaufwendig? Wenn man Sie einfach machen lässt

G: Ja, ja, ich habe viele Fehlschläge gemacht, die nicht hätten müssen passieren, aber daraus  
205 lernt man dann schlussendlich

205

I: Jetzt noch etwas zum Material (Pause, schaut nach) – ahhh, nein!

- 210 8. Jetzt wissen Sie selber, ob Ihnen eine Arbeit gut gelungen ist... woran merken Sie das? Wie beurteilen Sie das?
- G: Sicher auch durch Erfahrung. Wenn ich, in der Lehre wurde es mir eigentlich noch gesagt, was richtig ist und was falsch und wenn ich jetzt etwas mache, dann weiss ich – das letzte Mal hat es auch etwa so ausgesehen und es war gut, also jetzt sollte es auch gut sein
- 215 I: Ist es etwas, was Sie sehen?
- G: Ja, nicht immer ...
- I: Was kann es noch sein?
- G: Ob man schnell ist oder nicht. Das Arbeitstempo, damit habe ich noch immer Mühe, das sehe ich meistens noch immer nicht, ob es schnell genug war oder nicht. Damit hatte ich
- 220 auch Probleme in der Lehre, auch Streitigkeiten mit dem Chef und so. Zum Teil hatte ich das Gefühl es sei richtig, es sei genug schnell und dann war es das eben doch nicht. Da gibt es Dinge, die ich heute noch nicht verstehe
- I: Schnell im Sinn von routiniert? Also, dass jeder Handgriff sitzt. Ist das auch ein Zeichen dass die Arbeit gut ist?
- 225 G: Ja, es ist immer ein Abschätzen, zwischen Genauigkeit und Schnelligkeit, das definiert auch jeder etwas anders. Was jetzt gute Arbeit ist. Für einige ist es vielleicht nicht so schön, aber schnell und für andere langsam, dafür super genau. Das ist manchmal schwierig im Garten (Pause)
- 230
9. In Ihrem Beruf haben Sie es vor allem mit vier Materialien zu tun: Erde, Wasser, Stein und Pflanzen und zwar den ganzen Tag. Hat sich Ihr Schönheitsempfinden durch den Beruf, durch den intensiven Umgang mit den Materialien verändert?
- 235 G: Ja, wenn wir bei den Pflanzen beginnen, das ist sicher, das schaue ich sicher anders an, ja. Vorher war es mehr so: ah, ja, schön! Irgendwie beeindruckend und jetzt, wo man etwas darüber weiss, das ist darum so ... man ist auch weniger schnell beeindruckt, sag ich einmal. Pflanzen sind ehrlich gesagt im Moment weniger interessant geworden – mehr die Steinarbeiten und das Wasser auch, vor allem
- 240 I: Wie hat sich Ihr Verhältnis zu Stein verändert?
- G: Ja Stein ... ich wusste eigentlich gar nicht, was man damit alles machen kann, so vor der Lehre ... ehm, ja ... das meiste war grün – also das, was mich beeindruckt hat, ist grün gewesen – und eine Steinmauer hat mich damals nicht so beeindruckt, weil ich auch gar nicht wusste, welche Arbeit dahintersteckt und jetzt schaue ich das genauer an und merke,
- 245 wie mir das eigentlich gefällt – das finde ich jetzt viel schöner im Moment!
- I: Geht es um die Struktur, unterschiedliche Qualitäten ...
- G: Es ist eigentlich mehr, das was man daraus machen kann, meine Arbeit – Struktur und so kann ich nicht gross beeinflussen und ist für mich deshalb nicht so spannend, also – ja
- I: Wasser haben Sie noch genannt
- 250 G: Anfangs Lehre hätte ich das gar nicht aufgezählt, hätte ich eigentlich nur drei Elemente aufgezählt, weil mir das damals gar nicht so bewusst war, dass das im Gartenbau ein Thema ist .... Weil, was man mit dem Wasser alles machen kann, ich sage es wird heut zu Tage noch nicht so viel gemacht, aber in meinem Betrieb war das sehr, immer ein Thema, darum hat mich das sehr interessiert und fasziniert

255 I: Wenn Sie sich bewegen, im Tag drin sind, merken Sie da, dass Sie Dinge anders wahrnehmen? Gibt es Dinge auf die Sie mehr achten, als früher? Auch die Witterung hat Sie vielleicht beeinflusst  
G: (Pause) Ja, das sicher, die Witterung schon. Sonst könnte ich jetzt nichts sagen  
I: Sie glauben nicht, dass Sie sich verändert haben? Die Witterung hat Sie verändert?  
260 G: So, die Wahrnehmung der Witterung, würde ich sagen (Pause) ich bin natürlich weniger empfindlich worden gegenüber der Kälte und so (Pause) und ... äh ...das schlechte Wetter hat mich früher mehr beeinflusst, also meinen Tag und heutzutage lässt es mich zum Teil kalt – was ich früher nicht so wegstecken konnte (Pause)  
I: Mir drängt sich ein Gedanke auf: es tönt, als ob Sie ausgeglichener wären als früher?  
265 G: Ausgeglicherer würde ich nicht sagen. Im Moment fühle ich mich schon ausgeglichen aber ich war auch in der Lehre schon ziemlich ausgeglichen. Im Winter ... war ich sicher nicht ausgeglichen, wenn man das so sagen will, aber ich habe auch schon damals meinen Ausgleich gesucht und auch meistens gehabt. Am Abend oder so und wenn ich zurückschaue denke ich, dass ich ausgeglichen war aber in gewissen Momenten hat es mich mehr belastet  
270 als jetzt

10. Das Werkzeug? Sie arbeiten jeden Tag mit Werkzeug oder Maschinen, was gefällt Ihnen  
275 daran? Hat Sie das geprägt, verändert, tun Sie Dinge anders, als zum Beispiel Ihre gleichaltrigen Freunde?  
G: Ja, das Werkzeug, das meiste ist gross und grob und meine Kollegen haben eigentlich alle feines Werkzeug, nicht so die groben Maschinen  
I: Was machen die?  
280 G: Stromer, oder Informatiker, der hat nicht eigentlich Werkzeug, aber es gibt auch andere Sachen, einer ist Automech, der hat natürlich auch Maschinen, die mich aber weniger beeindrucken  
I: Und Leute, die gar nichts mit Maschinen zu tun haben, gar nichts mit Handwerk sind nicht in Ihrem Freundeskreis?  
285 G: Ja, Lehrerin ist auch eine Kollegin ... die hat nicht, - auch Werkzeug!  
I: (lacht) der Ordner? Sie sind vertraut mit dem Werkzeug, Sie sind vertraut mit diesen wirklich grossen Maschinen, wie Bagger und so weiter und die anderen gar nicht! Vielleicht hat Sie das verändert?  
G: Jetzt von meiner Person her? Rein körperlich, wie Muskeln oder so vielleicht. Dadurch das  
290 alles gröber ist und strenger? Das sicher!  
I: Aber gröber kommen Sie sich nicht vor?  
G: Nein! Das würde ich nicht sagen

11. Empfinden Sie Ihren Beruf als kreativ?  
295 G: (Pause) Ja, eigentlich schon  
I: Können Sie mir sagen, wo es kreativ ist in diesem Beruf?  
G: Ja ... so Gartenummänderung und so ist sicher sehr viel Kreativität drin, wenn man selber mitbestimmen kann und mit dem Kunden zusammen das anschauen und verschiedene



300 Aspekte ... und da noch etwas ändern, wie es einem gerade gefällt und kreativ ausleben ...  
aber es ist nicht immer kreativ. Das sicher  
I: Was schätzen Sie? Ist es meistens, oder eher ein kleiner Teil kreativ? Hängt es von der  
Auftragslage ab ...  
G: Ja vom Geschäft auch! Die Geschäftsgrösse spielt eine Rolle, meistens, oder je nachdem,  
wie die Personen sind, bekommen sie kreativere Arbeit oder kommen gar nicht dazu, dass sie  
305 kreativ sein können, weil sie es vielleicht auch gar nicht wollen, meistens  
I: Sie gehören jetzt eher zu denen, die das gerne machen – oder eher weniger?  
G: Ich würde es gerne machen aber im Moment kann ich eigentlich selten kreativ sein, also  
allgemein im Gartenbau ist es eigentlich eher selten, wirklich kreativ  
I: Ist Ihr Beruf ein schöner Beruf?  
310 G: Ja! (lächelt)  
I: Danke! Das war die letzte Frage!

315 Herzlichen Dank dafür, dass Sie sich Zeit genommen haben.

